جـــــامعـــــــة اليرمــــــــوك

كليـــــــــــة التربيــــــــــــة

قسم علم النفس الإرشادي والتَّربويّ

علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة

Teaching Self-Efficacy and Perceived Teaching Autonomy as Related to Creative Teaching among Secondary Stage Teachers at the Capital Governorate

إعداد

تماره محمد قاسم الحجايا

إشراف الأستاذ الدكتور

رافـــع عقيـــل الزغـــول

حقل التخصص – علم النفس التَّربويّ

2013

علاقة الفاعليّة الذّاتيّة التّدريسيّة والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانويّة في محافظة عمان

إعداد

تماره محمد قاسم الحجايا

بكالوريوس معلم صف، جامعة مؤتة، 2003

ماجستير علم نفس تربويّ، جامعة مؤتة، 2006

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التّربويّ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

أ.د. رافع عقيل الزغول.. **رئيساً ومشرفاً**

أستاذ في علم النفس التّربويّ، جامعة اليرموك

أ.د عدنان يوسف العتوم..**عضواً**

أستاذ في علم النفس التّربويّ، جامعة اليرموك

د. عبد الناصر ذياب الجراح..**عضواً**

أستاذ مشارك في علم النفس التّربويّ، جامعة اليرموك

د. نضال كمال الشريفين ....**عضواً**

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

د. فؤاد طه طلافحة..**عضواً**

أستاذ مشارك في علم النفس التّربويّ، جامعة مؤتة

تاريخ مناقشة الأطروحة

2013 / 5 / 8

الإهداء

إلى من شاركوني همّ هذه الرسالة، وعاشوا معي لحظاتِها، بحُلوِها، ومرِّها، وكانوا كالنسائم العليلة التي تُنعشُ الروح، وتَشْحَذُ الهِمم كلما أصابني الِكُلّل، والملل......

إلى القلب الحنون الذي له الفضل، والمنة بعد الله، الذي لم يبخل عليّ بدعواته، والذي انتظر هذه اللحظة بفارغ الصبر.... أُهدي ثَمرَة جهدي، ... إلى جدتي ...

إلى من كنت أتمنى أن أحيا بحبهما... وأنعم بدعواتهما، إلى اللذين تمنيت أن أكبر بقربهما، وأنجح في حِضنِهما.....إلى والديّ.

إلى من أُكنُّ لهم كلّ المحبة، وأطيب الأمنيات، الذين وقفوا بجانبي في كلّ مراحل العمر وفي كلّ لحظة..... إلى الذين انتظروا هذا اليوم ليفرحوا لفرحي .... أختي ايمان ... عماتي ... اعمامي ... رفيقات دربي أخواتي، خيريَّة، جهاد ...

الشُكر والتَقدير

الشكر العظيم لك يا ربِّي، فقد أعنتني على إنجاز هذه الرسالة.

يسرني ويشرفني، وقد بلغت هذه الأطروحة بعون الله تعالى نهايتها، أنْ أتقدم بخالص الشكر والعرفان من أستاذي الفاضل الدكتور رافع الزغول الذي كان لي شرف العمل تحت إشرافه، وتوجيهه. أشكره على حسن عطائه، وعلى ما منحني من جُهد، ووقت، أدامَهُ الله بموفورِ الصِّحة والعافية.

كما وأتقدم بالشُّكر الجَزيل، والتقدير الكبير، من الأَساتِذة أعضاء لجنة المناقشة؛ الاستاذ الدكتور عدنان العتوم، والدكتور عبدالناصر الجراح، والدكتور نضال الشريفين، والدكتور فؤاد طلافحه، أنْ وسموني شرف مناقشة هذه الرسالة، ولما بذلوا من جهد في قراءة هذا العمل، وما قدموه من إرشادات وملاحظات، سيكون لها الأثر الكبير في إنجاح هذه الأطروحة، وإثرائها، وإخراجها على الوجه الأكمل.

وأتقدّم أيضاً بالشكر والعرفان بالجميل من أعضاء لجنة التَّحكيم على ما قدموه من ملاحظات، واقتراحات، كانَ لها الدورُ الكبيرُ في إنجاحِ هذه الأطروحة، وأخص بالذِّكر الدكتور عبد الناصر الجراح، والأستاذ الدكتور ذياب البداينه، اللذين زوداني بملاحظاتهما، وآرائهما العلميّة القيمة، وتابعا مراحل إعداد المقياس، مِما ساعدني على إنجاز هذه الدّراسة.

وأخيراً، أتقدّم بالشّكرِ الجَزيل إلى كلّ مَن قَدَمَ لي أيَّ عَون، أو مساعدة لإنجاز هذه الأطروحة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة

الملخص

الحجايا، تماره محمد. علاقة الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك. 2013. (المشرف: الأستاذ الدكتور: رافع عقيل الزغول).

هدفت الدّراسة إلى تقصي مستوى كلّ من الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك، والتّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة، والكشف عمّا إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصَائيّة بين مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك بمستوى التّدريس الإبداعيّ.

تألفت عيِّنة الدّراسة من (413) معلماً ومعلمة، للعام الدّراسيّ 2013/2012، في مدارس محافظة العاصمة، وقد تَمَّ اختيارها بالطريقة الطبقية العنقودية. ولتَحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثة ببناء مجموعة من المقاييس، وهي: مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة، ومقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك، ومقياس التّدريس الإبداعيّ التي تَمَّ بناؤها استناداً إلى عَدَدٍ من المقاييس السّابقة في الموضوع، تَمَّ التحقّق من صدقها وثباتها.

أشارت نتائج الدّراسة إلى:

1. وجودِ مستوىً مُرتفعٍ من الفَاعليَّة التّدريسيّة؛ إذْ جاءَ بُعدُّ إدارة الصَّفّ في الترتيب الأوّل، يليه بُعدُّ الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة، ثمّ الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة، وأخيراً الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج.

2. وجود مستوى مُتوسط من الاستقلال التّدريسيّ المدرك؛ وقد جاء بُعدُّ الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة في الترتيب الأول، يليه بُعدُّ الاستقلاليّة العامّة، وأخيراً بُعدُّ الاستقلاليّة في اتخاذ القرار.

3. وجود مستوى مرتفع من التّدريس الإبداعيّ؛ وقد جاء بُعدُّ الإبداع في التقويم في الترتيب الأول، يليه بُعدُّ الإبداع في التَّخطيط، ثمّ بُعدُّ الإبداع في زيادة الدافِعيّة، وأخيراً بُعدُّ الإبداع في تنفيذ الدّرس.

4. وجودِ علاقةٍ إيجابيّة دالّة إحصَائيّا بين مستوى كلّ من الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك، و مستوى التّدريس الإبداعيّ.

هذا، وقد تَمَّ طرحُ مجموعةٍ من التوصيات التي قد تلفتُ نظر وزارة التربية والتعليم، أو بعض الباحثين لإجراء مزيدٍ من البُحوث في التّدريس الإبداعيّ، والفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك.

الكَلِّمات المفتاحية: التّدريس الإبداعيّ، الفَاعليَّة التّدريسيّة، الاستقلال التّدريسيّ المدرك.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة

يُعدُّ إصلاح التعليم من الأهداف الرئيسة التي تسعى دول العالم جميعا لتحقيقها، وذلك بهدف الحصول على نظام تعليمي متميز، يمتلك المهارات، والاتجاهات، والقدرات المطلوبة للمشاركة في مجتمع المعرفة. وواجه الأردن في السنوات الأخيرة تغيرات مختلفة في مجالات متعدّدة، منها: السياسية، والاقتصادية... وكان لها تأثير على قطاع التعليم. لذلك يقع على عاتق – التربويين– ابراز الممارسات المميزة، والعمل على تعميمها، فإنتاج طالب متميز، قادر على مواكبة مُتغَيّرات الحياة، لا يتحقّق إلا من خلال معلم قادر على التعليم بطريقة تشجع على الإبداع، يوفر لطلبته فرص المساهمة في الاستقصاء، والبحث، والتجريب، باستخدامه لأساليبَ متنوعةٍ، ولاستراتيجيّاتٍ مُتعددة، تعمل على تنمية الإبداع لديهم. ففي ظلّ الانفتاح الكبير على العالم الخارجيّ، والتطور التكنولوجيّ الهائل، يتطلّب ذلك معلماً لديه القدرة على مواكبة هذه التغيرات، يلعب دور النموذج الحيّ لأنماط اجتماعية، وأكاديميّة مختلفة من السُّلوك.

فالاهتمام بالإبداع في قطاع التعليم، أصبح من الحاجات الملحة التي تحتم على تطويره، وتنميته، وتؤدي المدرسة دوراً أسَاسيّاً في تنمية مختلف استعدادات الطلبة، وميولهم، وقدراتهم المختلفة، فهي تشكل حجر الزاوية في تكوين الإبداع لدى الطلبة، ونموهم، وتطورهم، من خلال: فلسفتها، ومناخها المَدرسيّ العام، والمناخ الصَّفّيّ بشكل خاص، وبما لديها من مصادر للتعلم، وأساليب تقييمها، وبما تقدمه من إرشاد لطلبتها (عبد العزيز، 2006).

ويُعدُّ المُعلم هو العنصر الأكثر أهميّة في الإسهام بفعالية لتحقيق نمو الطلبة، وتطورهم، وإخراج جيل قادر على التنافس، والتَّعامُل مع القضايا المُعقدة، بما يقومُ به من أدوار مختلفة داخل غرفة الصَّفّ، وخارجها: كإدارة، وتدريس، واختيار، وتصميم للأنشطة المناسبة، وتنظيم للتفاعل الصَّفّيّ بينه وبين الطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، إضافة إلى ما يقوم به من إجراءاتِ التغذيةِ الراجعة، والتعزيز المناسب، والعمل على تطوير أنظمة قيميّة: اجتماعيّة، ودينية، واتجاهات إيجابيّة نحو كثير من القضايا الأخلاقيّة، والدينيّة، والاجتماعيّة، والإنسَانيّة بشكل عام (الجفوت، 2000).

ولقد جاء في نتائج عدد كبير من البحوث في السنوات الأخيرة، أنّه كلما ازدادت قناعة المعلميّن بفَاعليَّة أدائهم، ازداد مستوى أدائهم التعليميّ؛ إذ يتحسَّنُ مستوى التَّخطيط، والتنظيم للدرس، ويبذلون مزيداً من الوقت في ذلك، وتزداد رغباتهم في تعلّم ما يساعدهم على تحقيق حاجات طلبتهم، كما يزدادُ ولاؤُهم للتدريس، ويثابرون لتذليلِ أيِّ عوائق تواجههم في سبيل تحسين تحصيل الطلبة، ولا سيما ذوو المستويات التحصيليّة الضعيفة منهم (Chan, 2008).

ولا شك أنّ التّدريس رسالة مهمة، إلّا أنه عند التأمل في أحوالِ التعليم، وتاريخِهِ على مدى العُصور، نَجِدُ أنّه يعاني من مشكلة فكريّة. وإصلاح الفكر هو أساس نهضة الأُمم، وهو يُنْشر بأدوات كثيرة، من أهمها: التّدريس الإبداعيّ، إذ يتيح هذا النوع من التّدريس المجال لظهور القدرات الإبداعيّة لدى الطلبة، فلا يكفي أن يوجه المعلم جهوده التّدريسيّة نحو تنمية مصادر القدرة الإبداعيّة، معتقدًا بذلك أنه حقق الهدف، ونمّى الإبداع لدى طلبته، إذ إنّ توافر هذه الجهود بشكل روتينيّ، وجامد، وغير واعٍ لمعنى الإبداع، قد لا يُساعِدُ بِشَكْلٍ فَعّال في تنمية الإبداع، بالقدر الذي يُمْكِنُ أنْ يُساعد به امتلاك المعلم لمهاراتٍ إبداعيّة في مُعظم أوجه نشاطه التّدريسيّ (السويدان، 2010).

وقد تَرتَبِطُ تَنميةُ الإبداع كهدف تَربويّ بسُلوك المُعلميّن أكثر من غيرهم، فالموقف التّدريسيّ شراكة بين المعلم والمتعلم، فلِكُلٍّ منهما دوره في المشاركة الحقيقيّة في عمليّة التّدريس بكل ما تشمله من تخطيط، وتنظيم، وإدارة، وتنفيذ (الألوسي والزعبي، 2002).

وتُعَدُّ اسْتقلاليَّة التّدريس شرطاً أسَاسيّاً للتعليم الإبداعيّ، خاصة أن التعليم نشاط معقد، يتطلب درجة عالية من الثقة بالمعلمّين؛ ليعملوا كمهنيين مستقلين، أو شبه مستقلين، بدلاً من أن يكونوا خاضعين كلياً للمراقبة والتفتيش، وتوفير مساحة من الحرية، تسمح لهم بتطويع المنهج الدّراسيّ، ومدّه إلى خارج حدوده عند الضرورة (Anderson, 2002).

ومن هنا تظهر مشكلة هذه الدّراسة التي سعت إلى التعرف إلى المُتغَيّرات التي يُمكن أن تُسهم في تحقيق التّدريس الإبداعيّ، ومن بينها الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك.

أولاً: التّدريس الإبداعيّ (Creative Teaching)

يُعدُّ الإبداع (Creative) وتدريسه من الموضوعات المهمة التي حازت على اهتمام الدول، من خلال البحوث العلميّة، ونظراً للثورة العلميّة والتقنيّة، بات من الضروري التركيز على الأنشطة الإبداعيّة، والخلاقة، وتطوير القدرات الإبداعيّة لدى الطلبة، إذ أكد كثيرُ من المربين أنّ التّدريس الإبداعيّ لا يتمّ في ظروف عاديّة، بل يتطلب شروطاً تعليميّة تعمل على تشجيع المعلم، وصولاً إلى أقصى طاقاته (جروان، 2011).

وقد اختلف الباحثون المتخصصون في تعريفهم للإبداع، إذ وردت تعريفات متعدده له، يمكن تصنيفها ضمن اتجاهات رئيسة، هي: البيئة المحيطة بالمبدع والمبدع نفسه بخصائصه الشّخصيّة، والتطورية، والمَعْرفيّة والعملية الإبداعيّة، ومراحلها، وارتباطها بحل المشكلات، وأنماط التّفكير، ومعالجة المعلومات، والنتائج الإبداعيّة (جروان، 2013).

وأبرز جيلفورد (Guilford) بتعريفه لمفهوم الإبداع أهم السّمات التي يمتاز بها الشخص المبدع وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة، وإيضاحها بالتفصيلات" (أبو جادو ونوفل، 2010).

وفي ما يأتي توضيح موجز لبعض تلك السمات (أبو جادو ونوفل، 2010؛ جروان، 2012؛ العتوم، 2010):

1. **الطلاقة:** تكون في التّفكير والتعبير، إذ يكونُ المبدع قادراً على توليد أكبر عدد من الأفكار، أو البدائل، عند الاستجابة لمثير معين، وهي عمليّة تذكّر، واستدعاء اختياريّة لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها؛ لتتكامل مع الخبرات الجديدة وصولاً إلى أداء إبداعي جديد، ومن مكوناتها: الطلاقة الفكريّة، والطلاقة اللفظيّة، وطلاقة الأشكال.
2. **المرونة:** وهي القدرة على تحويل مسار الأفكار وَفْق ما يقتضيه الموقف موضوع النقاش والبحث، والتخلي عن الأفكار القديمة إذا ثبت بُطلانها، وقَبول الأفكار الجديدة البنّاءة إذا ثبت صحتها أي التّحرر من الجمود في التّفكير، والبعد عن النمطية ولا تخضع لتقسيم أو معيار محدّد وللمرونة مظهران، هما: المرونة التلقائية، وتعني إعطاء الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدّد. والمرونة التكَيْفيّة، وتعني التوصل إلى حل مشكلة، أو موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف.
3. **الأصالة:** هي التميز في التّفكير، والندرة، والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر، والمألوف من الأفكار، وتقاس بكميّة الاستجابات غير المألوفة التي تُعَدُّ أفكاراً مَقبولة لمشاكل محدّدة ومثيرة، أي أنْ تتّسم الأفكار المولدة بالجدة، والابتكار، والتفرد.
4. **إدراك التفاصيل أو الإفاضة:** أي القدرة على تفصيل، وتوضيح الأفكار المطروحة لحل المشكلات، والتَّعامُل مع المواقف الطارئة التي تواجه الفرد في حياته العمليّة.

5. **الحساسية للمشكلات:** هي القُدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها، وذلك بوعي الفرد بما حوله. والمعلم المبدع هو المنظم للأنشطة التي تدفع الطلبة للانهماك في الدّرس، وتحفزهم على ممارسة عمليّات عقليّة عُليا تُسْهِمُ في تَنمية الحساسيّة بالمشكلات.

وقد عَدَّ روجرز(المشار إليه في النهار ومحافظة، 1992) المعلمَ المبدعَ مُسهّلاً للتعلم، ومُحفّزاً له، وساعياً دوماً إلى توفير بيئة تعليميّة تسمح بالاكتشاف، ويتسم بالواقعية، والأصالة، والشعور بالثقة، والتعاطف. ووصف كلّ من تورانس ومايرز (Torrance & Myers) المعلم المبدع بأنّه المتقبل والمتحمل، والإنسَانيّ الذي يسمح للطلبة بالنمو إلى أقصى طاقاتهم.

فالمعلم القادر على التدريس بطريقة تشجع على الإبداع، يمكن أن يعوّض أي تقصير في الأنشطة التّدريسيّة والإمكانات الماديَّة، وذلك بسلوكه التّدريسيّ الصَّفّيّ الذي يتطلّب إبداعاً في إدارة الصَّفّ من جهة، ومرونة وحساسية للأنماط التَّعليميَّة للطلبة فرادى وجماعات من جهة أُخرى. هذه المرونة تعني انتقال المعلم من دور الملقن للمعلومات إلى دور المستمع المناقش الموجة للنشاطات، الميسر للتعلم، والمرافق في البحث، والاستقصاء، والمشجع لأسئلة الطلبة المتنوعة الجادّة، ونشاطاتهم، واستجاباتهم (المختار وعدوي، 2011).

ويُشِير مفهوم الإبداع في التعليم إلى " التعليم بطريقة تثير التفاعل بين الطالب والمعلم. وتشمل هذه العمليّة كافة جوانب العمليّة التربويّة، كبعض مظاهر غرفة الصَّفّ، واستراتيجيات التّدريس، والدافِعيّة للتعليم، وكل الوسائل الأخرى المستخدمة في التعليم، والتي تسعف المعلم في الوصول إلى أقصى طاقاته، كما تتضمن الطلبة من خلال مواقف التعلم والتعليم للوصول إلى أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم" (النهار ومحافظة، 1992، ص.119).

وبيّن إبراهيم (2005) أن التّدريس الإبداعيّ (Creative Teaching) يرتبط بالمهارات والكفاءات التطبيقية، والتنفيذية، والتقويميّة التي تساعد على الإبداع وتنميته، من خلال بيئة خلاّقة،

وميسّرة للإبداع، يقوم بها معلم ذو فلسفة إبداعيّه، ويؤمن بالإبداع ودوره في رفع مستوى الفرد والمجتمع. كما يتطلب هذا وجود تنظيم تعليميّ متميز، وإعداد تربويّ لمعلم متميز، لا يكتفي بالعائد الفكريّ، ولكن يهتم بتطبيقات هذا الفكر حتى يُصبح قادراً على تهيئة الجو الصَّفّيّ للإبداع، كما يتطلب إدارة ناجحة تهتم بتوفير الإمكانات، وتحديد الفرص، والأنشطة التي تستخدم في تربية الإبداع، وتنميته.

ومن جهة أُخرى اعتبر كلّ من فضل الله، وفتاوي، وطه (2011، ص. 54) التّدريس الإبداعيّ بأنّه الإجراءات والسلوكيّات والاستجابات التربويّة التي يقوم بها المعلم قبل التّدريس، ويظهرها أثناء التّدريس، ويمارسها بعده، وتتسم بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، وتؤدي إلى الإبداع لدى المتعلميّن.

وعرّف بالانيابان (Palaniappan, 2009, p.7) التّدريس الإبداعيّ بأنه: عمليّة إدخال وسائل، ومكونات إبداعيّة في عمليّة التّدريس، من خلال استثمار شخصيّة المعلم المبدع، وتفكيره، الذي يستخدمه في تصميم، ووضع الاستراتيجيات التي تُحسن التّدريس، وتحفز الطلبة.

ويتَّضِحُ من استعراض التّعريفات السّابقة، وتعريفات أُخرى، أنّ التّدريس الإبداعيّ عمليّة يقوم بها معلمٌ قادر على التدريس بطريقة تشجع على الإبداع ، وتتكوّن من عدّة مراحل مُتعاقبة تبدأ بالتَّخطيط للدرس، ومن ثمّ تنفيذ الدّرس، وتنتهي بالتقويم، وتتَّسِمُ بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات، في بيئة مشجعة ومحفزة للتعلم.

وتبرز أهميّة التّدريس الإبداعيّ من خلال قدرة المعلم على تفجير طاقات تفكيرِ طلبته، بحيث يمتلكون مهارات: الاستيعاب، والفهم، والتّحليل، والنقد، والمرونة، والعقلانيّة. وحتى يتحقّق هذا النوع من التّدريس، لا بُدّ من وجود معلم قادر على التدريس بطريقة تشجع على الإبداع ، لديه القدرة على تحقيق التكامل بين أركان التّدريس، والتفاعل مع الطلبة من جهة، وبينهما وبين بيئة

التعلم من جهة ثانية، وأنْ يَمتلك القدرة على الإفادة من الإمكانيات التَّعليميَّة المُتوافرة، وتوجيهها بما يتلاءم وإمكانات المتعلميّن، واستعداداتهم وقدراتهم، وصولاً إلى درجة التّمكن في أقل وقت ممكن، وبأقل تكلفة (المختار وعدوي، 2011).

ولقد توصل ويتسون وسميث (Watson & Smith) إلى مجموعة من مبادئ التدريس الإبداعيّ، ومنها (إبراهيم والسايح، 2010):

1. إن يُؤدي التّدريس الإبداعيّ إلى نتائج تمتاز بالجدة، والاختلاف، والتفرد.
2. التأكيد على عمليات التفكير التباعديّ الذي يشمل إنتاج استجابات جديدة، ومتعددة من خلال المعلومات المتوفرة، وهو ما يميّز الشخص المبدع.
3. التأكيد على أهميّة مراعاة الدافعيّة قبل التدريس، من خلال توفير ظروف تُساعد على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدّرس، والمحافظة على هذا الاهتمام، وكذلك تشجيع إسهام الطلبة الفعال في تحقيق الهدف.
4. يعطي نفس الاهتمام لِكُلِّ من العملية والنتيجة، ويوجه نحو النجاح أكثر من الفشل.
5. يعتمد الديمقراطيّة في أثناء عمليّة التّدريس، ويشجع التعلم الذَّاتيّ.

وجاء في دراسة النهار ومحافظة (1992) مجموعة من العوامل التي تُعزز الإبداع في التعليم وتتُمثّل في الآتي:

1. الحرية الأكاديميّة: إذ إنّ الإبداع في التّدريس، يتجسَّد على أرض الواقع، عندما لا يُجبَر المعلمون على الامتثال إلى التعليمات، والأوامر، وحين تتاح لهم فرص أكبر من الحريّة الأكاديميّة المسؤولة.
2. التسهيلات التربويّة: ومن أمثلتها الإمكانات الماديَّة كالصَّفّوف ذات الأعداد القليلة، وتوافر المواد التَّعليميَّة.

3. اتجاهات الجهاز الإداريّ، والإشرافيّ، وتوقعاته، ومثال ذلك: انسجام أفكار هذه الجهات مع أفكار السّلطة التربويّة، وعدم إلزام المعلميّن بأساليب تدريس محددة.

4. المساعدة المهَنيّة، وفرص النمو المهنيّ: ومن ذلك إتاحة الفرصة للمعلميّن بالإفادة من خبرات زملائهم، وتقديم المساعدة المهَنيّة لهم.

العوامل المؤثرة في التّدريس الإبداعيّ

يتأثر التّدريس الإبداعيّ بخصائصه المميزة إلى حد كبير بالمحيط، والبيئة التي يتمّ فيها، فقد تتوفر البيئة المَدرسيّة التي تشجع التّدريس الإبداعيّ، ولقد أشارت نتائج الدّراسة التي قام بها كلّ من جون، وجيو، وليه، وشيه، هوي، وتشان (Jon, Jeou, Lih, Shih & Hui, Chan,2005) إلى مجموعة من العوامل المسؤولة عن سلوكات المعلميّن الإبداعيّة، وهذه العوامل تختلف في مستوياتها من شخص إلى آخر، كما أنّها تتفاعل مع بعضها، إذ إن طبيعة الشّخصيّة تتشكل بتفاعل عوامل النمو والظروف العائلية، وطبيعة الشّخصيّة، إذ تُعَدُّ الصَّفّات الشّخصيّة من العوامل التي تؤثر في تنمية الإبداع لدى الأشخاص، كذلك كلّ من: نمط التّفكير، والأسرة، والخبرة، واعتقادات التّدريس، والجهد الشخصيّ، والدافع، وامتلاك قاعدة معرفيّة جيّدة في مجال التّخصص، فلا يُمكن لمعلم لا يملك القاعدة المَعْرفيّة المناسبة أنْ يقوم بالتدريس، والنجاح فيه.

وقد صنف بالانيابان (Palaniappan, 2009) العوامل التي تُؤثّر في التّدريس الإبداعيّ إلى نوعين:

1. **العوامل الداخليّة:** وهي العوامل التي توجد داخل البيئة المَدرسيّة، وتشمل كلّ من:

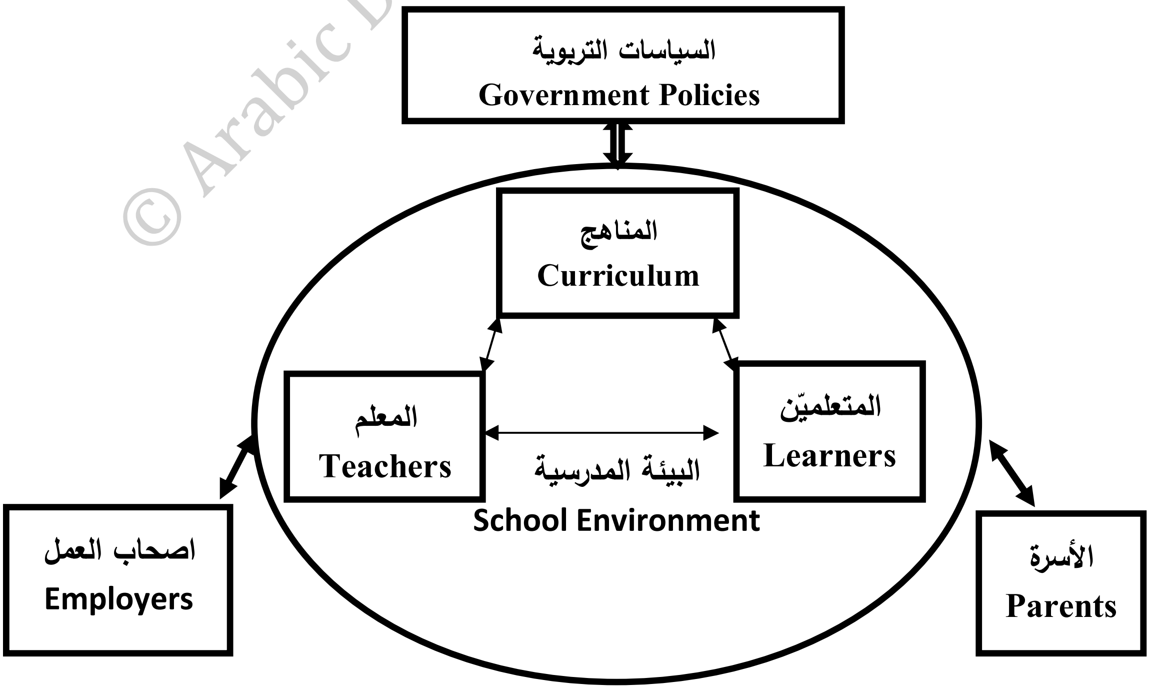
– المتعلميّن؛ إذ إن نجاح أي عمليّة تدريسيّة يعتمد على خصائص المتعلميّن، ومنها: الخصائص الشّخصيّة، مثل: الدافعية الكبيرة للإنجاز والسعي الدائم للإضافة الجديدة، الرغبة في بحث المشكلات المعقدة الصعبة، الرغبة في التعرف على المجهول والغامض، الميل الواسع

للإطلاع والمثابرة في العمل، القدرة على الاحتمال والصبر في معالجة المواقف الغريبة، والاستقلالية، والثقة بالنفس.

– المعلم: يُعد المعلم من أهم عوامل نجاح التدريس الإبداعي، ومن العوامل المتعلقة بالمعلم، منها: مستوى الدافِعيّة اتجاه التّدريس الإبداعيّ، والخبرات التربويّة لديه، والسمات الشّخصيّة، ومنها: الاستقلاليّة المسؤولة، والمرونة في التّفكير، والانفتاح على الخبرات والمثيرات، والمبادرة، وغيرها..

– المناهج الدراسيّة: كما أنّ المناهج الدراسيّة لا تقل أهميّة عن العوامل السابقة، إذ لا بُدّ من عرض المادة الدراسيّة، بطريقة تعزّز الإبداع لدى الطلبة، باحتوائها على أنشطة، ومواد تشجع الإبداع. كما وتشمل البيئة المَدرسيّة الداخليّة على عوامل أُخرى تشمل الطلبة الآخرين، والزملاء، والبنية التحتية.

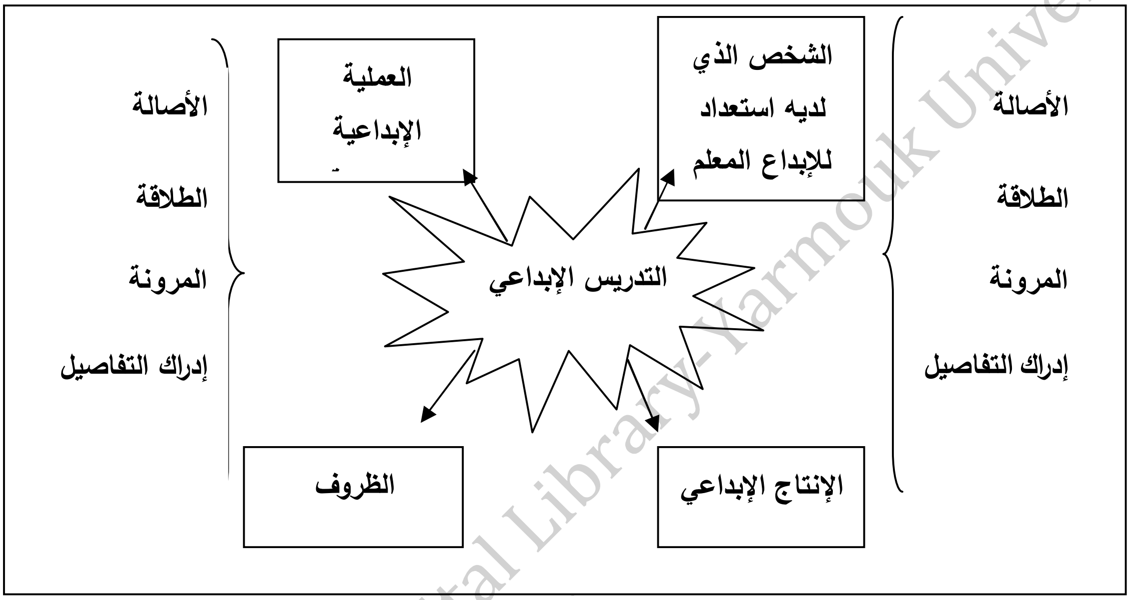
2. **العوامل الخارجيّة**، وتضمّ كلّ من: السياسات التربويّة، والأهل، وأصحاب العمل، الشكل(1) يوضّح ذلك.



شكل (1): العوامل التي تؤثر في التّدريس الإبداعيّ (Palaniappan, 2009, p.3)

نموذج التّدريس الإبداعيّ Creative Teaching Model)

لقد قدم بالانيابان (Palaniappan, 2009, p.7) مقومات التّدريس الإبداعيّ، والتي تضمنت: الشخص المبدع، والعملية الإبداعية، والانتاج الإبداعي، والمناخ الإبداعي، والتي تظهر في الشكل (2)، وفيما يلي عرض لكل منها:



شكل (2): نموذج التّدريس الإبداعيّ (Palaniappan, 2009, p.7)

1. **الشخص الذي لديه استعداد للإبداع وهو المعلم (Person):** من حيث قدراته، وإمكاناته الداخليّة. ويمكن القول: إن هناك سمات شخصيّة يتميّز بها المبدعون، ومنها: الاستقلاليّة، والمرونة في التّفكير، والانفتاح على الخبرات والمثيرات، والمبادرة، وغيرها.
2. **العمليّة الإبداعيّة (process):** وهي العمليّة التّدريسيّة التي يُمارِسها الشّخص المبدع (المعلم) لكي يتوصل إلى نتائج إبداعيّة، تتميز بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، وإدراك التفاصيل، وتمر بعدد من المراحل، وهي: مرحلة الإعداد، ومرحلة الاحتضان، ومرحلة الإشراق، ومرحلة الإصرار والمثابرة، ومرحلة الجهد، ومرحلة التحقّق والبرهان.
3. **الإنتاج الإبداعيّ (Product):** هو الإنتاج المبتكر بما يحمله من مواصفات، تتحقّق فيها الأصالة، والطلاقة، والمرونة، وإدراك التّفاصيل.

4. **المناخ، أو المجال، أو الظروف الخارجيّة المحيطة بالمبدع (Press):** ويُقصد بها العوامل التي تساعد على نمو الإبداع، ومنها: عوامل ترتبط بالبيئة المدرسية، والبنية التحتية، مثل: غرفة الصف، والوسائل، والتقنيات، والقوانين والأنظمة المدرسية، وعوامل ترتَبِط بالمجتمع، أو ترتبط بالشخص المبدع، ومنها ما يرتبطُ بالجوانب الثقافيّة، والأسريّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة.

صفات المعلم المبدع:

لقد أشار كلّ من وايمنج، وشيكام، وهيكتور (Waiming, Shekkam & Hector, 2003) إلى الدور المهم الذي يقوم به المعلم في تنمية، المبدعين من الطلبة ورعايتهم، والكثير من العلماء تحدثوا عن أهم الصَّفّات التي يجب أن تتوافر في المعلم المبدع، ومن هذه الصَّفّات، كما ذكرها (الألوسي والزعبي، 2002؛ دواني، 2003):

1. المرونة وتقبل التغيرات والمستجدات.
2. السيطرة على الجوانب المَعْرفيّة.
3. امتلاك المهارات التدريبيّة للمنهاج الذي يقوم بتدريسه.
4. التحلّي بالصبر، والقدرة على تأدية الأعمال بإتقان واضح، وضمير.
5. القدرة على التّحليل، والحصول على المعلومات، وفهمها، وتقويمها.
6. النقد الذَّاتيّ: لأنّ العمل المبدع، وحريّة العقل، والنفس، اللذين يقومان على الحدس، لا بُدَّ أن يكونا مسبوقين بالتركيز من أجل تهيئة الذَّات للإبداع، وهذا يتطلب صفة النقد الذَّاتيّ الدائمة.
7. امتلاك روح المبادرة، والثقة العالية بالنفس، في المواقف التربويّة، داخل المدرسة، سواء أكان ذلك بين زملائه من المعلميّن، أم داخل الصَّفّ في أثناء عمليّة التّدريس.

8. حب المتعلميّن، مهما اختلفت ألوانهم، وخلفياتهم الاجتماعيّة، وحالاتُهم النفسيّة، وقدراتهم العقلية. إنّ اهتمام المُعلم بطلبتِه، والمصحوب بالمشاركة الوجدانيّة، له أكبر الأثر، وأبلغ الوَقْع على نُفوسِ هؤلاء الطّلبةِ.

ويرى إبراهيم والسايح (2010) أن هناك مجموعة من الظروف الخاصة التي يجب توافرها لدى المعلميّن بشكل عام للتدريس الإبداعيّ، وتنمية القدرات الإبداعيّة لدى الطلبة، وهي تتطلب معلماً مبدعاً، يتسم بعدد من السمات، منها:

1. ألاّ يُعِدّ نفسه المصدر الوحيد للمعلومات، وأن يكون صادقاً مع نفسه، ويعترف بأخطائه ونواحي قصوره.
2. يوفر جواً إبداعياً، أو بيئة تعلّم إبداعيّة في الصَّفّ.
3. يقدّر الإبداع، والتّفكير الإبداعيّ، ولديه اتجاهات إيجابيّة نحو الإبداع.

مهارات التّدريس الإبداعيّ (Creative Teaching Skill)

التّدريس نشاط إنسانيّ؛ يتكوّن من مجموعة من الأنشطة، والعمليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم معاً، بقصد تحقيق المقاصد، والأغراض الكاملة لعمليّة التّعليم. ويتحقّق التّدريس الإبداعيّ؛ بالتفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين كلّ من المعلم والمتعلم، وكل مِنْ قادَةِ التّعلم، وبيئة التعلم من جهة ثانية. والتدريس عمليّة مُتعددة المراحل (التَّخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، تتضمن أنشطة كثيرة، قبل، وفي أثناء، وبعد الموقف التّدريسيّ، تعمل على تنميةِ قُدرة المُتعلِم على إعادة تنظيم العناصر العلميّة، وربطها، بطرق جديدة تتّسِم بالطلاقة، والأصالة، والمرونة، والحساسيّة للمشكلات (إبراهيم والسايح، 2010).

وتعرّفُ مهارات التّدريس كما جاء في زيتون (2004، ص.12) بأنها "القدرة على أداء نشاط معين، ذي علاقة بتخطيط التّدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتّحليل، إلى

مجموعة من السلوكيّات المَعْرفيّة، والحركيّة، والاجتماعيّة، ومن ثمّ يُمكن تقييمها في ضوء دقّةِ أدائها، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التّدريسيّة المُتغَيّرة".

ومن جهة أُخرى يعرّف فلمبان (2004، ص.96) مهارات التّدريس الإبداعيّ بأنها: "مجموعة السلوكيّات اللفظيّة، وغير اللفظيّة التي يظهرها المعلم داخل الحجرة الدراسيّة في أثناء تفاعله مع الطلبة في الموقف الصَّفّيّ ، والتي تعمل على استثارة الإبداع لدى الطلبة، وتشتمل على الأسئلة الصَّفّيّة المثيرة للإبداع، واستجابات المعلم المحفزة للإبداع، وتهيئة البيئة الصَّفّيّة الداعمة للإبداع".

وفي السياق نفسه، أشارت أبو سته (2011، ص.117) إلى أن مهارات التدريس الإبداعي، هي "مجموعة من الإجراءات التّدريسيّة، والسلوكيات التربويّة، التي يتبعها المعلم في أثناء تدريسه، وتتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات".

مرحلة التَّخطيط الإبداعيّ في التّدريس:

تتضمّن عمليّة التَّخطيط للتدريس الإبداعيّ، وضع تصوّر مُسبَّق للأهداف التّدريسيّة، واختيار الأنشطة، واستراتيجيات التّدريس المناسبة، واستراتيجية التقويم المناسبة، وتحديد دور كلّ من المعلم والطالب في أثناء تنفيذ الدّرس، وتحديد الزمن المحدد لِكُلِّ موقف من هذه المواقف، مما يجعل المعلم ملماً بأهدافه، ومتمكناً من معارفه، ومعداً للوسائل، وأساليب تدريسه وتقويمه، مع مراعاة المرونة في التَّخطيط، بحيث يُعِدُ البدائل المتنوعة التي تمكنه من تحقيق الأهداف، ومواجهة أي صعوبات محتملة في عمليّة التّدريس. بالإضافة إلى قدرته على التَّخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم، وإبداعهم، بما يُعِدّه، وبما يُنظّمه، من مواقف وخبرات، وأحداث تحث الطلبة على ممارسة أنشطة جديدة، مثيرة للتفكير، تدفع إلى ممارسة سلوك حبّ الاستطلاع. ولقد أشار كلارك Clark بنموذجه إلى أنّ تصميم التّدريس يُعد عمليّة إبداعيّة، تُسهم في تطوير قدرات المتعلم الإبداعيّة،

بإيجاد الفرص التي تتيح للمتعلم استغلال حاجاته، وقدراته، واستغلال بيئته، وإمكاناته، وذلك من خلال تحديد المواقف والخبرات التي تتاح فيها للطلبة صياغة افكارهم والتعبير عنها بطرق جديدة، وتضمين الدرس بانشطة خاصة تتيح للطلبة فرص ابداع افكار جديدة واصيلة، وكذلك تزويد الطلبة بأنشطة تعليمية مفتوحة النهاية تسهم في تطوير الإبداع لديهم. بهدف الوصول إلى مستوى التعلم الأمثل. إذ إن تصميم التّدريس، يتبنى وضع عناصر كانت متاحة أمام الجميع، وينظمها، ويضعها في مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج جديدة، لم تكن لتتحقّق لو لم توضع كذلك (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2008).

ومن الإجراءات التي يتوجب على المعلم القيام بها من أجل تحقيق الإبداع في مرحلة التخطيط (إبراهيم، 2005؛ القضاه والترتوري، 2006؛ محمود، 2005):

1. التَّخطيط لتهيئة بيئة تعليميّة متسامحة، ذات عائد تربويّ لدى الطلبة.
2. توفير مواقف تعليميّة، تتيح للطلبة تقديم الآراء، والأفكار المتنوعة، وتطويرها، والتعبير عنها بطرقية جديدة.
3. التَّخطيط لتزويد الطلبة بمواقف، وأنشطة مفتوحة النهاية.
4. التنويع بالأهداف التدريسية للموقف التعليميّ.
5. تضمين خطة الدّرس مداخل تدريسيّة إبداعيّة.
6. توفير المرونة في التَّخطيط للدرس، بحيث تجعل العمليّة التَّعليميَّة بيئة مناسبة لممارسة أفكارٍ أصيلة جديدة.
7. التَّخطيط لاستخدام بعض الوسائل، والمعينات المبتكرة؛ لإثارة انتباه الطلبة، وتنمية الإبداع لديهم.
8. تصميم بعض الوحدات التعليميّة لتنمية الإبداع بالتّدريس.

9. مراعاة المرونة في تحديد الوقت اللازم لعملية التّدريس.

10. وضع خطط متنوعة لمعالجة الفروق الفرديّة، بما يناسب قدرات الطلبة.

مرحلة التنفيذ الإبداعيّ في التّدريس:

هناك علاقة وثيقة بين التّنفيذ والتَّخطيط، إذ يتوقّف النّجاح في التّنفيذ على المرحلة التي تسبقها، وهي التَّخطيط، لأنّ المعلم في مرحلة التّنفيذ، يقوم بتجسيد التصور الذي وضعه في مرحلة التَّخطيط. ولكي يضمن المعلم تنفيذ الدّرس بشكل ناجح، لا بُدّ له من امتلاك مجموعة من المهارات ومنها (إبراهيم، 2005؛ القرني، 2009):

1. التمهيد للدرس بطرق إبداعيّة.
2. عرض الدّرس بطرق تمتاز بالجدة والتفرد.
3. وضع الطلبة في مواقف يمارسون فيها حُريّة التّفكير، والاستقلال، وتحمل مسؤوليّة تعلمهم.
4. صياغة الأسئلة الصَّفّيّة لتُنمي مهارات الإبداع.
5. استخدام الوسائل، والمعينات المبتكرة؛ لإثارة انتباه الطلبة، وتنمية الإبداع لديهم.
6. إثارة دافِعيّة الطلبة للتعلم.
7. إثارة الإحساس بالمشكلات لدى الطلبة في أثناء المواقف التّدريسيّة.
8. تدريب الطلبة على تجريب الأشياء في استعمالات جديدة.
9. تشجيع الطلبة على تقديم الأفكار غير المألوفة، وتقديم أمثلة غير مألوفة تدعم أفكارهم.

مرحلة التقويم الإبداعيّ في التّدريس:

على المعلم أنْ يراعيَ في أثناء مرحلة التقويم وضع الأسئلةِ وَفْق أُسس علميّة سليمة، وأن تناسب الطلبة، وأنْ تقيسَ قدرتَهُم على التّفكير. هذا، ويتميّزُ التّقويم في التّدريس الإبداعيّ بأنّه لا توجد له إجابةٌ صحيحة محدّدة. ولقد وَجد والاتش، وكوغان (المشار إليه في علاونة، 2012) أنّ

الاختبارات المفتوحة التي تسمح بالأصالة، والتّفكير التباعديّ، والتّفكير المستقل وتشجعه، سيكون لها مردود إيجابيّ على نتائج الطلبة.

ومن مهارات التّدريس الإبداعيّ في مرحلة التقويم ما يأتي (القرني، 2009؛ المحاميد والتح، 2008):

1. يصوغ أسئلة تجعل المألوف غريباً، والغريب مألوفاً.
2. يستخدم صيغاً جديدة لتقويم آراء الطلبة.
3. يشجع التّطبيقات الجديدة لفكرة ما.
4. يُصمِّم العديد من أدوات التقويم، ووسائله التي تشجع الإبداع، وتنمّيه.
5. يصوغ أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم.
6. يصوغ أسئلة مفتوحة النهايات، تتطلب استجابات متعددة.
7. يستخدم صيغاً متنوعة لتقويم المرونة عند الطلبة.
8. لا ينقد، ولا يصدر الأحكام السّريعة على أعمال الطلبة، وأفكارهم.
9. يستخدم أساليب متنوعة، ومرنة في تعزيز استجابات الطلبة.
10. تدريب الطلبة على تقويم زملائهم بموضوعيّة.

ولقد عرض تيرنر (Turner, 1987) أهم المشكلات الوَظيفيّة المتعلقة بالتعليم، كما عبّر عنها المعلمون، والمعلمات، بوصفها تحدّياً للإبداع، ومنها: ضيق الوقت اللازم لتحقيق الأهداف، والأعمال اللامنهجيّة، والصّفّوف المزدحمة، وضعف الدافِعيّة لدى الطلبة، وضعف الدّعم الإداريّ، والإدارة المَدرسيّة غير الفعالة، والصورة السّلبية للنظام المَدرسيّ، وكذلك عدم التعاون بين البيت والمدرسة، وأخيراً الاستعداد الوَظيفيّ غير الفعال.

ثانياً: الفَاعليَّة الذَّاتيّة (Self- Efficacy)

قام باندورا (Bandura) منذ عام 1977م بسلسلة من البحوث التي كان لها أثر في نَظريّة التعلم الاجتماعيّ، وقد درست هذه الأَبْحاث في بعض أجزائها العلاقة بين التصورات من جهة، وبين فَاعليَّة الأداء من جهة أُخرى، وأكدت نتائجها على أنّ سُلوك الفرد يتأثر سلباً، أو إيجاباً، بمدى تصوراته، وقناعاته، وبقدراته الذَّاتيّة، وما يُمكن أنْ يُحقِّقَه (الكثيري، 2011).

وتُعد الفَاعليَّة الذَّاتيّة (Self-Efficacy) من البناءات النَظريّة التي تعتمدُ على نَظريّة التعلم الاجتماعيّ لِـ باندورا، وينظر إليها بأنها معتقدات الفرد عن فاعليته، وتظهر بالإدراك المَعْرفيّ للقدرات الشّخصيّة، والخبرات المتعددة، سواء المباشرة، أو غير المباشرة، ولذا فإنّ الفَاعليَّة الذَّاتيّة، يُمكن أنْ تُحدِّدَ المَسارَ الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكاريّة، أو نمطيّة، كما أن هذا المسار يُمكن أنْ يُشِير إلى مدى إقناع الفرد بفاعليته الشّخصيّة، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (Bandura, 1982).

كما تُعَدّ فَاعليَّة الذَّات أحد محدّدات التعلم المهمة، التي تُعبِّرُ عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه أيضاً، وأنها نتاج للمقدرة الشّخصيّة، وتُمثِّلها مرآة معرفيّة للفرد، تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura, 1997).

وتقوم الفَاعليَّة الذَّاتيّة على أساس الأحكام الصادرة من الفرد، وعلى قدرته على القيام بسلوكات مُعينه، وهي ليْسَت مشاعر عامّة محضة، لكنّها تقويم الفرد لذاته، ولما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذى سيبذله، ومرونته فى التَّعامُل مع المواقف الصعبة، والمعقدة، وتحدّيه للصعاب، ومقاومته للفشل (Bandura, 1989).

ويُشِير جيست، وميتشل (Gist & Mitchell, 1992) إلى أن أحكام فَاعليَّة الذَّات، تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي

تطرأ على فَاعليَّة الذَّات أثناء اكتساب الفرد المعلومات، والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى عوامل الدافِعيّة التي تحرك السُّلوك بطريقة مباشرة.

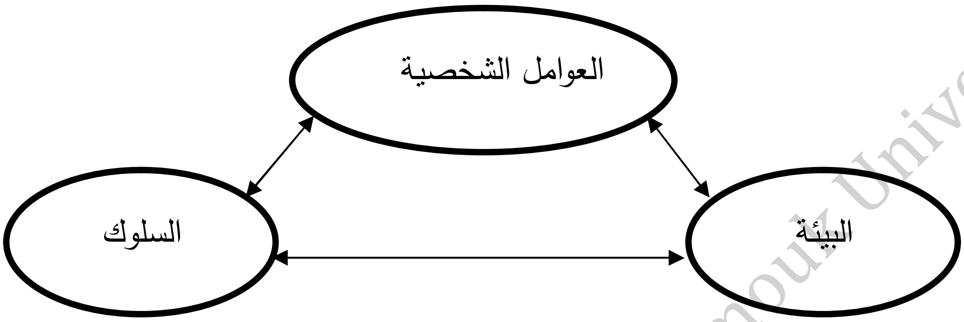
ويضيف باندورا (Bandura, 1989) أنّ إدراك الأفراد لفاعليتهم الذَّاتيّة، يؤثِّرُ في أنواع الخطط التى يضعونها، فالذين يمتلكون إحساساً مرتفعاً بالفَاعليَّة، يضعون خططاً ناجحة، أما الذين لا يمتلكون مثل هذا الإحساس، فهم أكثر ميلاً للخطط الفاشلة، والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر؛ لأنّ الإحساس المرتفع بالفَاعليَّة، ينشئ أبنية معرفيّة ذات أثر فاعل فى تقوية الإدراك الذَّاتيّ للفَاعليَّة.

ويرى باندروا (Bandura, 1997) أنّ المُعتقدات الشّخصيّة حول فَاعليَّة الذَّات، تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ لأنَّ السُّلوك الإنسَانيّ يعتمد بشكل أسَاسيّ على ما يعتقده الفرد من توقعات عن مهاراته السُّلوكيّة المطلوبة للتفاعل الناتج، والكفؤ مع أحداث الحياة.

وحدد باندورا (Bandura, 1997) ثلاثة أبعاد لفَاعليَّة الذَّات مرتبطة بالأداء، تختلف تبعاً لها معتقدات الفرد عن فَاعليَّة ذاته؛ **الأول:** مقدار الفَاعليَّة أو درجتها (Magnitude) التي تشير إلى مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات، والمواقف المختلفة، التي تختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، وما يتطلبة من جهد. **والثاني:** العُموميَّة (Generality) وهي انتقال توقعات الفَاعليَّة إلى مواقف مشابهة؛ إذ إنّ الأفراد غالباً ما يعمّمون إحساسهم بالفَاعليَّة في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له. **والثالث:** القوة (Strength) إذ تعبِّر قوة الشعور بالفَاعليَّة عن المثابرة العالية، والقدرة المرتفعة التي تُمكِّن من اختيار الأنشطة التي تؤدى بنجاح، وترتبط قوة الفَاعليَّة بما يحدده الفرد لنفسه من توقعات ادائية.

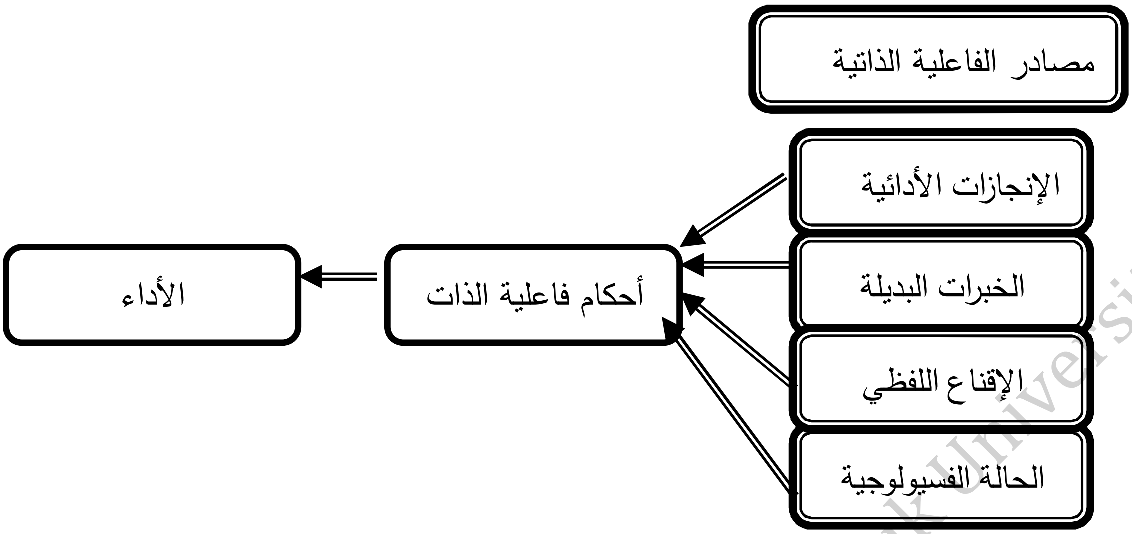
وتفترض الفَاعليَّة الذَّاتيّة أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعيّة، تتداخل بدرجة كبيرة. فالسلوك الإنسَانيّ فى ضوء نَظريّة باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات؛ هي: العوامل

الشّخصيّة Personal Factors، والعوامل السُّلوكيّة Behavioral Factors، والعوامل البيئية Environmental Factors (Bandura,1997) ويُبَيِّن الشكل (3) العوامل المؤثرة في السُّلوك الإنسَانيّ.



شكل (3): العلاقة ذات الاتجاهات الثلاثة بين البيئة والعوامل الشّخصيّة والسلوك
(Bandura, 1997, p.6)

وذكر باندورا أربعة مصادر لفَاعليَّة الذَّات؛ **الأول**: الإنجازات الأدائيّة (Performance Accomplish ment) التي تشير إلى تَجارِب الفرد، وخبراته السابقة، ومدى نجاحه، أو فشله، فالنجاح يزيد الفَاعليَّة والفشل يخفضها. **الثاني**: الخبرات البديلة (Vicarious Experiences) التي تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهمّات الصَّعبة يُمكن أنْ تنتج توقعات مرتفعة، ويُطلق على ذلك التعلم بالأنموذج من خلال ملاحظة الآخرين. **الثالث**: الإقناع اللفظيّ (Verbal Persuasion)، ويعني المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين لفظياً، مما يُكسبه نوعاً من التَّرغيب في الأداء أو العمل. **الرابع**: الحالة النفسيّة، والفسيولوجية (Emotional Arousal) التي تُمثِّلها دور العاطفة، أو الحالة النفسيّة في التقييم؛ إذ يكون تقييم الفرد إيجابيّا إذا كان في حالة انفعالية، أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبياً إذا كان في حالة مزاجية سلبيّة، وذلك يعني: أنّ الحالات الانفعاليّة الإيجابيّة تعزز الفَاعليَّة المدركة، في حين الحالة الانفعاليّة السلبيّة تعمل على إضعافها. ويُبَيِّن الشكل رقم (4) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فَاعليَّة الذَّات والسلوك، أو الناتج النهائى للأداء (قطامي، 2004):



شكل (4): مصادر الفَاعليَّة الذَّاتيّة عند باندورا (قطامي،2004، ص.184)

وأشار أبو غزال وعلاونة (2010، ص289) إلى أنّ "فَاعليَّة الذَّات تعمل كمعينات ذاتيَّة، أو كمعوقات ذاتيَّة، في مواجهة المُشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفَاعليَّة الذَّات يركِّز جلَّ اهتمامه عند مواجهته مشكلة ما على تحليلها بُغيةَ الوصول إلى حلول مناسبة. أما إذا تولَّد لديه شك بفَاعليَّة الذَّات، فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركِّز على جوانب الضعف، وعدم الكفاءة وتوقع الفشل".

أوضح باندورا وجود نوعين من التوقعات، يرتبطان بنَظريّة فَاعليَّة الذَّات، ولِكُلٍّ منهما تأثيراته القوية على السُّلوك؛ **الأول:** التوقعات الخاصة بفَاعليَّة الذَّات التي تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدّد، وهذه التوقعات يُمكنها أنْ تساعد في تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرًا على القيام بسلوك معين في مهمة معيَّنة، أم لا، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه، للقيام بهذا السُّلوك، وإمْكانِيّة أن يتغلّب سلوكه على العوائق الموجودة في هذه المهمة. **الثاني:** التوقعات المتعلقة بالنتائج إذ إنَّ النتائج يمكن أن تتبلور من الانخراط في سلوك محدّد، وتظهر العلاقات

بوضوح بين توقعات النتائج، وتحديد السُّلوك المناسب للقيام بمهمة معيِّنة، في حين أن التوقعات الخاصة بفَاعليَّة الذَّات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (Bandura, 1997).

أنواع الفَاعليَّة الذَّاتيّة

1. **فَاعليَّة الذَّات العامّة (Generalized Self- Efficacy):** يقصد بها قدرة الفرد على أداء السُّلوك الذي يحقق نتائج إيجابيّة، مرغوبة، في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الآخرين، وإصدار التوقعات الذَّاتيّة عن كَيْفيّة أدائه للمهمّات والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد، والنشاط، والمثابرة اللازمة، لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura, 1986).
2. **فَاعليَّة الذَّات الخاصة (Specific Self - Efficacy):** يقصد بها أحكام الفرد الخاصة والمرتبطة بمقدرته على أداء مهمة محدّدة في نشاط محدّد (المغربي، 2008).
3. **الفَاعليَّة الذَّاتيّة الأكاديميّة (Acadimic Self - Efficacy):** تشير إلى قدرة الفرد على تنظيم الأفعال التي تقود إلى النجاح أكاديمياً، وتنفيذها (Bandura, 1997). وتجدر الإشارة إلى أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة أكثر ارتباطاً بالمواقف التحصيليّة والإنجاز، وأن المُتغَيّرات الشّخصيّة للمتعلم، وتفاعلها مع الظروف البيئية تُسهم في تطوير أفكار المتعلم عن فاعليَّته الذَّاتيّة في المواقف التي يختبرها(المغربي،2008).
4. **الفَاعليَّة الجمعية (Collective - Efficacy):** ويقصد بها أن تكون هناك مجموعة تؤمن بقدراتها، وتعمل في نظام جماعي؛ لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويُشِير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيًا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعيّة، والمساندة لإحداث أيّ تغيير فعال، وأنّ إدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يُقبلون على عمله كجماعات، وفي مقدار الجهد الذي

يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأنّ جذور فَاعليَّة الجماعة تكمن في فَاعليَّة أفرادها. فالفَاعليَّة الجماعيّة للمعلميّن تُمثّلها اعتقادهم حول قدرتهم كفريق على تنظيم المخططات لإنجاز المهمّات التي تنعكس إيجاباً على أداء طلبتهم وتنفيذها (قطامي، 2004).

5. **الفَاعليَّة التّدريسيّة (Teaching Efficacy):** يعمل هذا النوع من الفَاعليَّة على توفير بيئات التعلم التي تفضي إلى تنمية المهارات المَعْرفيّة لدى المتعلميّن. فأولئك الذين لديهم إحساس عالٍ بالفَاعليَّة التّدريسيّة، يُمكنهم حفز طلبتهم، وتعزيز قدرتهم على النُّمو المَعْرفيّ، ويمتلكون براعة في التَّخطيط والتنظيم، وهم الأكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة والمبدعة، والوسائل التَّعليميَّة الحديثة، وأكثر إشباعاً لحاجات طلبتهم. أما المعلمون الذين لديهم شعور منخفض بالفَاعليَّة التّدريسيّة، فيفضلون الأساليب المتحفظة التي تعتمد – إلى حدّ كبير– العقاب لحث الطلبة على الدّراسة، ولا يؤثرون في تحصيل طلبتهم إلا بالحد الأدنى، ويستسلمون بكل سهولة أمام المواقف الصَّعبة.

ويُعَدُّ كلّ من بارفيلد، وبيرلنجام Barfied & Burlingame (المشار إليها في الخلايلة، 2008) من أوائل الذين قدّموا تعريفاً لمفهوم الفَاعليَّة التّدريسيّة إذ عرَّفاها بوصفها السّمات الشّخصيّة التي يَتَمتَّع بها المعلم، وتُمكّنه من التَّعامُل بفَاعليَّة مع مجريات الأحداث داخل الغرفة الصَّفّيّة.

وعرَّف كلّ من اشتون وويب (Ashton & Webb, 1986) الفَاعليَّة التّدريسيّة على أنها القدرات، والتوقعات التي يعتقد المعلمون أنهم يمتلكونها، وتساعد على تعلم الطلبة.

ويُشِير مفهوم الفَاعليَّة التّدريسيّة إلى الحكم على قُدرة المعلميّن في التأثير على مشاركة الطلبة، وتعلمهم، حتى أولئك ذوي الدافِعيّة المتدنية. فالمعلمون ذوو الإحساس القويّ بفاعليتهم،

يمتلكون مستويات أكبر من التَّخطيط، والتنظيم، ويحرصون على قضاء وقت أطول في التّدريس، ويكونون أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، وأكثر استعداداً لتجريب أساليب جديدة؛ لتحسين احتياجات طلبتهم، وتلبيتها، ويكونون أكثر التزاماً بالتدريس، ويثابرون عندما لا تسير الأمور بسلاسة، ويكونون أكثر مرونة في مواجهة المشكلات، وأقل انتقاداً للطلبة الذين يخطئون، ويعملون لفترة أطول مع الطلبة الذين يعانون من ضعف في المواد الدراسيّة (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

ومما سبق، ترى الباحثة أن الفَاعليَّة التّدريسيّة هي تصور أو اعتقاد ذاتي وشعور ذهني لدى المعلم عن ما يمتلكه من قدرات ذاتيَّة تسهم في تحقيق التعلم الفعال لدى الطلبة، بالإجراءات التي يقوم بها داخل الصَّفّ، أو خارجه لضبط العوامل الخارجيّة.

وتقسم الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة إلى نوعين (Gibson & Dembo, 1984)، هما:

1. الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة: وهي الاعتقاد العام بقدرة العمليّة التربويّة والتعليمية على تنشئة الطلبة، ودعم التحصيل الأكاديميّ لديهم، بغض النظر عن المؤثرات الخارجيّة.
2. الفَاعليَّة التّدريسيّة الخاصّة: وهي اعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغير المطلوب في تحصيل طلبته؛ إذ إن اعتقادات المعلميّن بفاعليتهم الذَّاتيّة الخاصة، تؤثر بشكل مباشر في خبراتهم، وجهودهم المبذولة، وقدرتهم على تحمل الظروف الصّعبة.

ويمتاز المعلمون ذوو الفَاعليَّة التّدريسيّة المرتفعة بصفات عدّة: منها: استخدام استراتيجيات جديدة في التّدريس، واستخدام تقنيات الإدارة التي تُعزِّزُ الاستقلال الذَّاتيّ لدى طلبتهم، وتقديم المساعدة إلى الطلبة ذوي التّحصيل المتدني، ووضع أهداف يُمكن تحقيقها، والمثابرة في وجه الفشل، وأخيراً بناء تصورات ذاتيَّة عن طلبتهم من مهاراتهم الأكاديميّة (Ross, 1994).

ولقد وجد الباحثون أنّ هناك علاقة بين إصرار المعلم على تحدي الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في العمل، والفَاعليَّة الذَّاتيّة لديه، ووجد بعض العلماء أيضاً أنَّ ثمَّة علاقة تربط بين فَاعليَّة المعلم وأدائه، بحيث يكون الأداء أفضل عندما يمتلك مستوى مرتفعاً من الفَاعليَّة (الكثيري، 2011).

كما تؤثر معتقدات الفَاعليَّة الذَّاتيّة في جهود المعلميّن المستثمرة في التعليم، وفي مستوى طموحهم، إذ يميل المعلمون ذوو الإحساس العالي بالفَاعليَّة إلى عرض مستويات أكبر من التَّخطيط والتنظيم (Allinder, 1994).

وحتى تتحقّق الفَاعليَّة التّدريسيّة لدى المعلم لا بُدَّ من ربطها بالإصلاحات التَّعليميَّة، من حيث زيادة الإفادة من التدريب العملي على أساليب التّدريس، والإقلال من المركزية حول المعلم، وانفتاح المعلم على الأفكار الجديدة، والدخول في تَجارِب جديدة، والإبداع لتلبية احتياجات الطلبة (Chan, 2008).

العوامل المؤثرة في الفَاعليَّة التّدريسيّة

إنّ هناك بحوثاً كثيرة أشارت إلى العوامل التي تدخل ضمن منظومة تكوين اعتقادات الفَاعليَّة التّدريسيّة، وأنّ هذه العوامل متعدّدة في مصدرها وتأثيرها، منها:

الجنس: إذ وجدت نتائج البحوث والدِّراسَات، أنّ المعلميّن، والمعلمات، يختلفون بدرجة الفَاعليَّة الذَّاتيّة التي يَتَمتَّعون بها؛ فقد أشار روس (Ross, 1994) إلى أن المعلمات أكثر فَاعليَّة من المعلميّن.

الخبرة الوَظيفيّة: وتُمثِّلها الفترة الزَّمنية التي يقضيها المعلمون في مهنة التّدريس. وقد وجدت الدِّراسَات أن اعتقاد المعلم بفاعليته التّدريسيّة، يتزايد بشكل مطرد مع زيادة سنوات الخبرة، إذ إن الخبرات التي قد يكتسبها المعلم بممارساته الشّخصيّة للمهنة، تعد أكثر تأثيراً من

الخبرات التي قد يكتسبها بملاحظة إنجازات زملائه كنوع من الخبرات المتبادلة (Giallo & Little, 2003).

المرحلة الدراسيّة: أثبتت دراسات عدّة، أنّ معلميّ المرحلة الأسَاسيّة يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة أعلى من زملائهم في المراحل التَّعليميَّة العليا (Darling-Hammond,Chung & Frelow, 2002) .

المواد التَّعليميَّة: تُعَدُّ من العوامل المهمة التي تلعب دوراً فاعلاً في تعزيز الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى المعلميّن (الخلايلة، 2008).

مقاييس الفَاعليَّة التّدريسيّة (Measures Teaching Efficacy)

حاول العديد من الباحثين قياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم من خلال مقاييس مختلفة، ولقد استعرض تشانن- موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) التطور في الأدوات المستخدمة في قياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم، ومنها:

1. قام كلّ من **جبسون وديمبو** (Gibson & Dembo, 1984) بتطوير أداة مكونة من (30) بنداً لقياس الفَاعليَّة من جانبين؛ الأول: فَاعليَّة التّدريس العامّة، والثاني: فَاعليَّة المعلم الذَّاتيّة، وخلصت نتائج الدّراسة إلى أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم يعزى لها ما نسبته (2,18%)، بينما يعزى لفَاعليَّة التّدريس ما نسبته (6,10 %). وقد أكدت الدّراسة أهميّة فَاعليَّة المعلم في سلوك الطلبة، وإنجازهم، والمناخ العام للتعلم، وقدرة المعلم صاحب الفَاعليَّة المرتفعة على التَّعامُل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
2. قام **باندورا** (Bandura, 1997) بتطوير مقياس فاعلية المعلم، إذ تكون من (30) فقرة، وقد تضمن سبعة مجالات، هي (صنع القرار، والمصادر المَدرسيّة، والفَاعليَّة التَّعليميَّة، والفَاعليَّة النظامية، والفَاعليَّة لإثارة التدخل الأبوي، والفَاعليَّة لإثارة تدخل المجتمع، الفاعلية

خلق المناخ مدرسي إيجابي)، ولِكُلِّ فقرة تسع نقاط تتراوح بين (أبداً) إلى (مقدار عظيم)، والعلامة الكُلِّيّة تحسب من مجموع علامات المستجيب على الفقرات.

3. قام كلّ من **تشانن- موران وهوي** (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بتحليل الأدوات السابقة، ومن ثمّ بناء أداة أكثر إجرائيّة في قياس فَاعليَّة المعلميّن، تكونت من ثلاثة جوانب، هي: فَاعليَّة تنشيط المتعلم، وفَاعليَّة إستراتيجيات التعليم، وفَاعليَّة إدارة الصَّفّ.

4. قام **تشان** (Chan, 2008) بإعداد مقياس للفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم بعد الإطلاع على المقاييس السابقة، وتكون من ستة أبعاد، هي: تدريس الطلبة الموهوبين، والإدارة الصَّفّيّة، التوجيه والإرشاد، ومشاركة الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، والتدريس الفعال، وتكوَّن المقياس من (24) فقرة.

ونلحظ مما سبق، أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى المعلميّن تؤثر في مدى الانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج، وطرق التّدريس، وأنه من المحتمل إذا تمتع المعلمون بفَاعليَّة ذاتيَّة مرتفعة أن يسهم ذلك في دفعهم إلى تجريب أفكار وأساليب جديدة، لتحقيق إنجازات مبتكرة، والتغلب على الصعاب.

ثالثاً: الاستقلال التّدريسيّ المدرك (Perceived Teaching Autonomy)

أصبح البعد المُستَقبليّ للتعليم في الوقت الحاضر يسعى إلى إعداد جيل قادر على مواجهة الحياة، مما يتطلب الاهتمام بالعوامل المؤثرة جميعها، مثل: الارتقاء بمستويات المعلميّن، وتوزيع المسؤوليات داخل المدرسة، وجعل التدريب ضمن أعمال المعلم، ووجود سياسة جيدة لاستقطاب أفضل الأفراد لمهنة التّدريس، وتدريب مَن هم على رأس عملهم على كَيْفيّة تطوير أنفسهم بأنفسهم. ويبدو أنّ هناك إجماعاً عالمياً على أن يكون المعلم هو الركيزة الأسَاسيّة في أي نظام

تعليميّ؛ لأن تحقيق أهداف أيِّ نظام تعليميّ، يعتمد على وجود معلم يعي دوره بشكل شموليّ (الخبتي، 2006).

وأشار تقرير اليونسكو " التعلم ذلك الكنز المكنون" إلى أن أهميّة دور المعلم كعماد للتغيير، وكداعم لمفهوم التفهم والتسامح، لم تكن واضحة سابقاً كما هي اليوم، وهي، ولا شك، أكثر إلحاحاً في القرن الواحد والعشرين، مع التأكيد على أهميّة نوعية التّدريس، ونوعية المعلم، إذ تكمن قوة المعلم بما يبديه من حب استطلاع، وانفتاح فكري، والاعتراف بأخطائه (ديلور وآخرون، 1996).

ولقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى وضع رؤية مستقبلية للنظام التَّربويّ في الأردن في ضوء عصر "الاقتصاد المَعْرفيّ"، وكان من أبرز ملامح ومواصفات النظام الإنتاجي الجديد، توفر موارد بشرية مؤهلة، تتمتع بمستوى عالٍ من التعليم والتَّدريب، وإعادة التدريب وَفْق المستجدات، وَوِفْق النمو المهنيّ، والتعلم الذَّاتيّ المستمر، والقدرة على التواصل والإبداع، والمرونة، والقدرة على التحول من مهنة إلى أُخرى، ودرجة التَمكين العالية، والقدرة على حلِّ المُشكلات، واتخاذ القرار، والقدرة على التَّعامُل مع الحاسوب، وتوظيف التقنية (مؤتمن وبرمات، 2002).

من جهة أُخرى، أشارت العديد من البحوث إلى أن استقلاليَّة المُعلم (Teacher Autonomy) هي رابط عام، يظهر عند قياس دافِعيّة المعلم، والرضا الوَظيفيّ، والضغط النفسي الذي يتعرض له، ودرجته المهَنيّة التي يَتَمتَّع بها، والتَمكين الوَظيفيّ، وبيَّن الباحثون الذين اختبروا هذه الأمور، وعلاقاتها، أن المعلميّن بحاجة إلى الاستقلاليّة، إذ تظهر الاستقلاليّة كمُتغَيّر أسَاسيّ عند اختبار مبادرات الإصلاح التَّربويّ. وتوصل بعض الباحثين إلى أن الاستقلاليّة هي من أوائل الأمور التي تحظى بالأهميّة لحلِّ العديد من مشاكل التعليم (Melenyzer, 1990; Pearson & Hall,1993; Pearson & Moomaw, 2005).

وفي السياق نفسه، أشار كلّ من بيرسون وهل (Pearson & Hall, 1993) إلى أنه إذا تَمَّ تَمكين المعلم، وإعداده مهنياً، كأي مهني آخر، فإنّ ذلك سيمنحه الحريّة لوصف العلاج الأمثل لطلبته – كالطبيب لمرضاه والمحامي لعملائه–، مما يعني أنّ مفهوم الاستقلاليّة يلتقي مع المفاهيم الأخرى التي تَمَّ بحثها آنفاً، فلا توجد دراسات تتحدّث مباشرة عن الاستقلاليّة، ولا سيّما عند الحديث عن مقاييس محدّدة ومناسبة؛ بسبب صعوبة فصل الاستقلاليّة عن المفاهيم الأخرى.

ويُشِير مفهوم الاستقلاليّة في التّدريس إلى شعور المعلم بهُويته، وقدرته على العمل بشكل مستقل، وفرض بعض السيطرة على بيئته، بما في ذلك الشعور بإتقان المهمة، والكفاءة الذَّاتيّة (Benard,1995).

وقد ينظر بعض المعلميّن إلى الاستقلاليّة بمعنى كسب مقدار كبير من حُريّة عدم التدخل، أو الاشراف، وآخرون ينظرون إليها على أنها حُريّة إقامة علاقات الزمالة، وإنجاز المهام التي تمتد خارج الفصل الدّراسيّ. وبعضهم يبدعون في الاستقلاليّة، بينما ينظر آخرون إليها باعتبارها وسيلة عند مدراء المدارس للتهرب من أداء الواجبات (Moomaw, 2005) .

كما ويلاحظ أن تعريف اسْتقلاليَّة التّدريس غامض في الأدب النَّظريّ، إلاّ أنّ بعض المختصين عرّفه بأنَّه: شعور المعلم بأنه يتحكم بنفسه، وببيئةِ عمله. وبذلك تختلف الاستقلاليّة من معلم لآخر، فنجد بعض المعلميّن ينظر للاستقلالية على أنها التمتع بالحريّة القصوى من أيّ تدخل، أو إشراف، وبعضهم يرى أنّها الحريّة لتطوير العلاقات ما بين الدّراسة الجامعيّة للمعلم، وإنجاز المهام التي تتجاوز الصَّفّ الدّراسيّ. ولمّا كان هناك مفاهيم مختلفة لمفهوم الاستقلاليّة، فإننا نجد عدداً من المعلميّن، يستثمرون هذا المفهوم لمصلحة العمليّة التَّعليميَّة، وعدداً آخر، يتخذونه وسيلة للتخلص من بعض المهمّات الموكلة لهم (Pearson & Moomaw, 2006).

وعرفه سليم (2009) على أنه ما يمتلكه المعلم من قدرات خاصّة تساعده في إنجاز أعماله التّدريسيّة، معتمداً على ابتكاراته الخاصة، وملاحظة أدائه التّدريسيّ بشكل يساعده على تحديد جوانب القوة، والضعف، محدداً الأساليب والبرامج التي تُنمِّي مهاراته المهَنيّة، دون الخضوع لضوابط الآخرين، ودون اعتماد على مِحك خارجيّ يحدد له ما ينبغي أن يقوم بفعله، ويؤسس ذلك على نتائج البحوث العلميّة المرتبطة بأدواره المهَنيّة.

ومن استعراض السابق، يمكن النظر إلى الاستقلال التّدريسيّ المدرك على أنه اعتقاد المعلم بقدرته على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في عملهِ، داخل المدرسة بحرية واستقلاليّة، وفي التَّخطيط للتدريس، واختيار النشاطات الصَّفّيّة لتحسين احتياجات طلبته، وليكون أكثر قدرة على التأثير فيهم.

صفات المعلم المستقل تدريسياً

على الرغم من الغُموض الذي يكتَنِفُ تعريف الاستقلاليّة في الأدب النَّظريّ، إلاّ أنّ المعلم المستقل تدريسياً لا بُدّ له من التمتّع بمجموعة من الصَّفّات، التي تميزه من غيره (سليم، 2009)، ومنها:

1. امتلاك القدرة على إدارة العمليّة التَّعليميَّة، والسيطرة على الموقف التّدريسيّ، والتأثير فيه، داخل الصَّفّ بشكل مستقل، وامتلاك الإحساس بالمسؤولية تُجاه عمليّة التّدريس، والقدرة على الابتكار في المواقف التّدريسيّة، والاعتماد على النفس، والاستقلال، مما ينعكس بشكل واضح على تدريسه لطلبته، وإكسابهم صفة الاستقلاليّة.
2. امتلاك القدرة على تنمية ذاتِه مهنياً، بوعيه بمهاراته، وبقدرته على تحديد الأسباب التي تدفعه إلى تطويرها، وتحديد الوقت، والمكان المناسبين لذلك، وبوعيه المستمر بممارساته التّدريسيّة أيضاً، وإدراك مواطن القوة، والضعف فيها، ما ينعكس إيجاباً على طلبته، من خلال وعيهم،

وفهمهم لطبيعة استقلال معلمهم. كما أنّ بحوث التّدريس الفعّال تلعبُ دوراً في تنمية المعلم لذاته، ما ينعكس إيجاباً على كشف الجوانب التي تُسهم في تعزيز اسْتقلاليَّة الطّلبة.

3. الشعور بالحريَّة في ما يَتَعلَّق بممارساته المهَنيّة، وتحديد الجوانب التي يجب عليه تنميتها، إذ إن إيمان المعلم بالتخلص من القيود في الموقف التّدريسيّ، والتحرر منها، يجعله معلماً مبدعاً، ويولّد لدى الطلبة الاستقلاليّة، من خلال المساحة التي يُتيحها لهم ليعبّروا عن أنفسهم، ويعدّوا ظواهر تعلمهم فرصة وبيئة ثريّة لنمو الابتكار، والإبداع.

4. وعيُ المعلم بجوانب التنمية المهَنيّة، إذ يعمل وعيُ المعلم بجوانب التنمية المهَنيّة على إيجاد روابط بين استقلاله، واستقلال طلبته، من خلال إحساسه بحقِّه في تنمية الجوانب الإنسَانيّة لدى طلبته، ووعيه بطبيعتهم، إذ إنّ ذلك يُعد جانباً مُهماً من جوانب تنميته المهَنيّة، ومن ثَمّ يصبح استقلالُ الطالب جانباً مهماً من جوانب استقلال المعلم ذاته.

إنَّ رؤية المعلم لأدواره، وممارساته، ومهاراته في التّدريس، قد تنعكس إيجاباً، أو سلباً في استقلاله، فالمعلم الذي يظن أن دوره يقتصر على تقديم المعلومات لطلبته، لا يزال معتمداً على غيره في إدارة جوانب الموقف التّدريسيّ، ولا يعطي نفسه الفرصة في التّفكير في الجوانب المختلفة للموقف التّدريسيّ التي قد تتطلب منه إبداعات وابتكارات خاصّة، بخلاف المعلم الذي يقومُ بأدوار متعددة، وقد أوضح نشوان ونشوان (2004) تلك الأدوار على النحو الآتي:

1. القدرة على تحديد الأهداف السلوكية بدقة.
2. القدرة على التخطيط للدروس بدقة وحرفيّة.
3. القدرة على اختيار طرق وأساليب تعليم تتلاءم مع إمكانات المدرسة والطلبة.
4. القدرة على بناء مواد التعليم المناسبة، أو اختيارها.

5. السيطرة على الموقف التّدريسيّ، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف بكفاءة، وتنظيم المهارات الإداريَّة والفنيّة التي تساعد على تحقيق أهدافه.

6. القدرة على بناء أساليب التقويم المختلفة بفعاليّة، واستخدامها.

7. إتقان مهارات الاتصال، والتواصل مع الطلبة والمدرسين، وعناصر العملية التعليمية كافّة.

8. القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في أدائه التّدريسيّ.

9. القدرة على تحديد المهارات والممارسات التي تحتاج إلى دعم.

10. المشاركة في اختيار البرامج والأساليب التي تساعده على تطوير أدائه المهنيّ.

11. الاطلاع، والإلمام بنتائج البحوث، والدِّراسَات المرتبطة بممارساته التّدريسيّة، وتحديد التَّطْبيقات التي يمكن له الأخذ بها لتطوير عمله.

كما أنه لا بُدّ من العمل على توفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية التي تزيد من نشاط المعلمين، وتساعدهم على تحسين أدائهم، وزيادة فعاليتهم التدريسية. ولكي تزداد دافعية المعلمين نحو العمل، وترتفع روحهم المعنوية للقيام بأدوارهم بجدية وفعالية، لا بُدّ من توفير جميع المؤثرات والعوامل التي تساعدهم على تقبّل أعمالهم، والقيام بواجباتهم في جو نفسي اجتماعي مناسب (الأفندي، 2012).

وقد أيقنت العديد من الدول بأهميّة التعليم الذي يرقى بطلبتها إلى أعلى المستويات، وأهميّة استقلال المعلم، فأصبحت رائدة، ومتميزة، وأنموذجاً رائعاً يُحتذى به، ومن هذه الدول: سنغافورة، إذْ يتم الاهتمام بالمعلميّن قبل الخدمة، في كليات مختصَّةٍ، ويخضع المعلمون للإعداد باستمرار، لتلبية المتطلبات الحديثة، فيختار المعلمون ما يريدون تدريسه للطلبة، ويَتَمتَّعون بالحريّة في التعليم، ويستخدمون استراتيجيات في التّدريس، بعيدةً عن الأطر التقليديّة المتعارف عليها.

مشكلة الدّراسة واسئلتها

تكوَّنَت مشكلة الدّراسة لدى الباحثة بعد مراجعتها للأدب النَّظريّ في هذا السياق، والدِّراسَات السابقة التي تناولت مفهوم التّدريس الإبداعيّ، إذ برزت أهميته في نجاح العمليّة التَّعليميَّة التعلميّة، وبزيادة دافِعيّة الطلبة نحو التعلم، وبالتالي التأثير في أدائهم التَّحصيلي.

وعندما نتحدث عن تنمية الإبداع لدى الطلبة، لا يمكننا تجاهل النواحي الإبداعيّة في نشاط المعلم، ونظراً لضرورة الاهتمام بالجانب الإبداعيّ، فإنّه من أهم ما ينبغي توجيه الاهتمام إليه هو بناء شخصيّة المعلميّن، وسلوكاتهم. إذ لا يمكن للمعلم أن ينمّيَ الإبداع لدى طلبته، إذا لم يكن هو نفسه مبدعاً، ومُحباً للإبداع، وعاملاً على تنميته. كما أنه لا بُدَّ من توافر اسْتقلاليَّة في التّدريس لدى المُعلِّمِ؛ ليتمكن من توفير التّدريس الإبداعيّ لطلبته. وبالتالي تنبعث مشكلة الدّراسة الحالية من الإحساس بالحاجة إلى التعرف للعوامل التي يمكن أن تُسهم في تحقيق التّدريس الإبداعيّ، ومن بينها المُتغَيّرات التي تناولتها هذه الدّراسة.

وكذلك تشكلت مشكلة الدّراسة من ملاحظة الباحثة في أثناء عملها معلمةً، ومشاركتها في الدورات، والبرامج التي تُوفرها وزارة التربية والتعليم، حيث لاحظتْ أنَّ المعلميّن يختلفون في ممارساتهم التّدريسيّة، وفي تصوراتهم عن المهنة؛ فمنهم من يحاولُ جاهداً التميّز في عمل، وتذليل كافة الصعوبات التي قد تواجهه، ويشعرُ بأنه صاحبُ قرار في ما يخص صفوفه، ومن جانب آخر لا يمتلك بعض المعلميّن مثل هذه التصورات، بل على العكس، يحملون تصورات سلبية عن مهنتهم، ولا يبذلون أيَّ جهد فيه، ولكنهم يضعون العقبات أمام كلِّ عمل يقومون به، وذلك يعودُ حسب ما ترى الباحثةُ إلى اختلاف مستوى الفَاعليَّة الذاتيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك لديهم.

وعليه، يمكن تلخيص مشكلة الدّراسة بالأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟

2. ما مستوى الاستقلال التّدريسيّ المدرك لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟

3. ما مستوى التّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟

4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.01$) بين الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟

5. هل توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.01$) بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك، والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟

أهميّة الدّراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في تناولها لمفهوم التّدريس الإبداعيّ، الذي استطاع أن يخطوَ بقوةٍ في مجال الارتقاء بالعمليّة التَّعليميَّة في بلدان مختلفة من العالم، أما في البلاد العربية فما زالت هناك مجموعة كبيرة من المعوقات التي تحول دون تطبيقه، الأمر الذي يستوجب بيان العوامل التي يمكن أن تساعد على تطبيقه، وخاصة في ما يَتَعلَّق بالمعلم.

أهميّة مُتغَيّر الفَاعليَّة الذَّاتيّة في تشكيل أداء المعلم الإبداعي، إذ إنه في ضوء معتقدات فَاعليَّة الذَّات تتحدد الأنشطة السُّلوكيّة التي يقوم بها المعلم، ومقدار الجهد الذي يبذله في هذه الأنشطة ومثابرته، على الرغم ممّا قد يواجهه من عوائق. ولذلك فهي تسهم في تحديد مستوى الأداء، كما يوضح لنا الأدب السابق أهميّة مدركات الفرد لبيئة العمل المحيطة به، وأثرها على كفاءته في القيام بعمله، وحرصه على القيام بهذا العمل على النحو المطلوب؛ إذ يعد كأحد أقوى العوامل المُؤثرة في أداء المعلميّن في غرفة الصَّفّ، وفي تحصيل طلبتهم، فكلما ازدادت قناعة المعلميّن بفاعليتهم، ازداد مستوى أدائهم التعليميّ، وتحسَّن مستوى تحصيل طلبتهم.

أهميّة دور المعلم ومدى تأثيره في تعلّم طلبته؛ إذ إنّ المعلم الفاعل يُؤثِّرُ في تحصيل طلبته في كلّ المستويات، كما يُعدّ بما يمتلكة من كفاءات ومهارات تدريسية، وسمات شخصية متميزة،

من أهم العناصر التي يعتمد عليها نجاح عمليّة التعليم؛ فهو العنصر الفعال في العمليّة التَّعليميَّة، وذلك بالأدوار التي يقوم بها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، لإكساب الطلبة الخبرات المتنوعة، وتوسيع مفاهيمهم، ومداركهم، وتنمية أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقليّة، ناهيك عن أنّ نجاح عمليّة التربية، أو فشلها، وما بينهما من مستويات التفوق، أو الإخفاق يعتمد على المعلم. ومن هذا المنطلق تستمد هذه الدّراسة أهميتها؛ لكونها تتناول مُتغَيّرين يسهمان إلى حد كبير في تحديد معدلات الأداء التّدريسيّ، ومدى الإبداع الذي يمتلكه المعلم في تدريس طلبته.

حسب علم الباحثة لا توجد أي دراسة على مستوى الوطن العربي تتناول متغيرات الدراسة كما تناولتها هذه الدراسة، وكذلك قلة الدراسات الأجنبية.

الإفادة من هذه الدّراسة في تصميم برامج تهدف إلى تحسين إدراك المعلم لفاعليته الذَّاتيّة واستقلاله التّدريسيّ المدرك، وذلك أنّه كلما كان المعلم يمتلك مستوى مرتفع من الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك، ازداد مستوى أدائه التعليميّ، وتحسَّن مستوى تحصيل طلبته.

التعريفات الإجرائيّة

1. **التّدريس الإبداعيّ:** يمكن تعريف التدريس الإبداعي على أنه تلك العمليّة التي تشمل كافة المهارات والسلوكات والاستجابات التي يظهرها المعلم أثناء مراحل عمليّة التّدريس المختلفة(تخطيط التّدريس، وتنفيذ التّدريس، وتقويم التّدريس، وإثارة الدافِعيّة)، وتتسم بسمات إبداعيّة، وتهدف إلى تنمية الإبداع لدى الطلبة بمهاراته الأسَاسيّة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات)، مقاسة بالدرجة التي يتم الحصول عليها على مقياس التّدريس الإبداعيّ الذي تَمَّ إعداده من قبل الباحثة لهذا الغرض.

2. **الفَاعليَّة التّدريسيّة:** تعرّف الفَاعليَّة التّدريسيّة بأنّها الدرجة التي يشعر بها المعلم أنه قادر، أو مستعد، لتنفيذ المهمّات المطلوبة منه في الميدان التَّربويّ، وقدرته على النجاح ومواجهة التحديات. وسوف تُقاس الفَاعليَّة التّدريسيّة للمعلم، بمقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة الذي تَمَّ إعداده من قبل الباحثة لهذا الغرض.

3. **الاستقلال التّدريسيّ المدرك :** يُعرّف الاستقلال التدريسي المدرك بأنه الدرجة التي يشعر بها المعلم أنه يمتلك قدرات خاصة، تمكنه من إنجاز أعماله التّدريسيّة، بالاعتماد على ابتكاراته الخاصة، وملاحظة أدائه التّدريسيّ بشكل يساعده على تحديد جوانب القوة، والضعف، مُحدداً الأساليب، والبرامج التي تُنمِّي مهاراته المهَنيّة، دون الخضوع لضوابط الآخرين، ودون اعتمادٍ على مِحك خارجيّ، يحدد له ما ينبغي أن يقوم بفعله. ومن وجهة نظر إجرائيّة؛ يُمكن تعريف الاستقلال التّدريسيّ مقاساً بالدرجة التي يتم الحصول عليها على مقياس الاستقلال التّدريسيّ الذي قامت الباحثة بإعداده لهذا الغرض.

محددات الدّراسة

- اقتصرت هذه الدّراسة على عيِّنة من معلميّ المرحلة الثَّانَويّة، في محافظة العاصمة للعام الدّراسيّ (2013/2012)، وبالتالي تتحدّد نتائج الدّراسة بعينتها.
- تحددت النتائج بالأدوات التي تَمَّ استخدمها في هذه الدّراسة، والتي قامت الباحثة بإعدادها، وما توفر في هذه الأدوات من دلالات صدق ثبات، وقدرة على قياس الجوانب المرتبطة بها.

الفصل الثاني

الدِّراسَات السابقة

اعتنت المؤسسات التربويّة بالمعلميّن، إذ تعمل على إعدادهم، وتأهيلهم قبل الخدمة، وتطوير أدائهم في أثناء الخدمة، سعياً منها لرفع كفاءة التعليم، وتطوير مخرجات نوعيته. وقد تَمَّ إجراء العديد من الدِّراسَات لاستكشاف أدوار المعلميّن، واستطلاع حاجاتهم المهَنيّة التي تُسهم في الارتقاء بمستويات أدائهم التعليميّ. ويتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها، والتي تتمحور حول مُتغَيّرات الدّراسة، مصنفة أياها إلى أربع مجموعات؛ وهي:

المجموعة الأولى: الدِّراسَات التي تناولت الفَاعليَّة التّدريسيّة

أجرى كلّ من النهار والربابعة (1992) في الأردن، دراسة أجريت على مرحلتين هدفت المرحلة الأولى إلى التأكد من الصِّدق العامليّ لمقياس جيبسون وديمبو(Gibson & Dembo) لكفاية المعلم عند تطبيقه في البيئة الأردنيّة، ومن ثمّ تعديلة في ضوء نتائج التّحليل العامليّ، كما هدفت المرحلة الثانية إلى استقصاء أثر كلّ من عوامل الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التَّعليميَّة التي يدرّسها المعلم، على شعوره بالفَاعليَّة الذَّاتيّة. وتكونت عيِّنة الدّراسة في المرحلة الأولى من (345) معلماً ومعلمة، يشكلون الهيئات التّدريسيّة لبعض مدارس محافظات (الكرك، الطفيلة، معان)، أما عيِّنة المرحلة الثانية فقد تكونت من(316) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة في المرحلة الأولى وجود عاملين أسَاسيّين، هما: عامل كفاية التعليم الشّخصيّة، وعامل كفاية التعليم. أما المرحلة الثانية فقد أشارت إلى وجود أثر لمُتغَيّر الجنس لصالح الإناث على بُعد الكفاية التعليمية الشخصية، وكذلك وجود أثر للتفاعل بين عوامل الجنس،

والمؤهل، والخبرة، لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فما فوق وبخبرة أقل من (9) سنوات، على بُعد كفاية التعليم.

كما أجرى كلّ من جيالو، وليتل (Giallo & Little, 2003) في استراليا، دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين إعداد المعلميّن، والخبرة الصَّفّيّة، والفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى الطلبة المعلميّن والخريجين. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (54) معلمًا في المدارس الابتدائية، و(25) طالبًا في كلية إعداد المعلميّن في السنة الدراسيّة التدريبية الأخيرة في إحدى الجامعات الأسترالية. ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ تطبيق عدد من المقاييس، وهي: مقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة في إدارة، وضبط السُّلوك (SEBM)، واستبيان لمعرفة استعدادات المعلميّن المدركة للقيام بعملية التّدريس، و مقياس تعامل المعلميّن مع السلوكيات الخاطئة. كشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصَائيًا بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن، واستخدام أساليب الإدارة الصَّفّيّة الفاعلة، والأثر الإيجابيّ للخبرة في الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن، وذلك لصالح المعلميّن العاملين من ذوي الخبرة العالية. وكما أظهرت الأثر الإيجابيّ لامتلاك المعلميّن الخلفية العلميّة، في مجال الإدارة الصَّفّيّة في الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن.

ومن جهة أُخرى أجرى بلاكبورن (Blackburn, 2007) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن وبين شعورهم بالرضا الوَظيفيّ. تكونت عيِّنة الدّراسة من (80) معلمًا ومعلمة. وقد استخدم الباحث مقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن لتشانن- موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk) لقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن في أبعادها الثلاثة، وهي: مشاركة الطلبة في العمليّة التَّعليميَّة التعلميّة، واستخدام استراتيجيات التعليم، والإدارة الصَّفّيّة. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط واضح بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة الكُلِّيّة للمعلميّن، وارتفاع الرضا الوَظيفيّ لديهم . كما دلت النتائج على أن المعلميّن كانوا أكثر فَاعليَّة في مجال الإدارة الصَّفّيّة، وأقل فاعليّة في مجال إشراك الطلبة في العمليّة التَّعليميَّة. ولم يتبين وجود ارتباطٍ ذي دلالة إحصَائيّة بين الفَاعليَّة

الذَّاتيّة للمعلميّن والمؤهل العلميّ، وعامل الجنس، بينما كان لعامل الخبرة أثر في تحديد الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن لصالح المعلميّن ذوي الخبرة العالية.

كما أجرت الخلايلة (2008) دراسة في الأردن، بهدف التعرف إلى العلاقة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة لمعلميّ محافظة الزرقاء ومعلماتها، والممارسات القياديّة لمديريهم. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (104) من المعلميّن والمعلمات، تَمَّ اختيارهم بالطريقة العَشْوائيّة. وَتَمَّ استخدام مقياس تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk) لقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن، ومقياس الممارسات القيادية للمدير لكوزس وبرسنر (Kouzes & Posner). ومن أبرز النتائج: إنّ معلميّ محافظة الزرقاء ومعلماتها، وصفوا أنفسهم بأنهم يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة مرتفعة، وإنّ هناك علاقةَ ارتباطية موجبة وضعيفة ودالة إحصَائيًا بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة لمعلميّ محافظة الزرقاء ومعلماتها، والممارسات القيادية لمديريهم. كما أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لأثر كلّ من الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة في الفاعلية الذاتية.

وفي ما يخصُّ العوامل التي قد تؤثر في الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم قامت المغربي (2008) بإجراء دراسة في الأردن، بهدف التعرف إلى العوامل التي يُمكنها أن تؤثر، أو تعدل الفَاعليَّة الذَّاتيّة التَّعليميَّة لمعلميّ العلوم، كما هدفت إلى معرفة العلاقة التي تربطها بالفَاعليَّة الذَّاتيّة التَّعليميَّة للطلبة. إذ تكونت عيِّنة الدّراسة من معلميّ العلوم الذين يدرسون طلبة المرحلة الأسَاسيّة في مديريات العاصمة البالغ عددهم (210) معلماً ومعلمة، و(3609) طالباً وطالبة من طلبة الصَّفّ الرابع وحتى العاشر. وقامت الباحثة بإعداد مقاييس لأغراض الدّراسة، وهي: مقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة التَّعليميَّة للمعلم، ومقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة التَّعليميَّة للطالب، مقياس مفهوم الذَّات. وأظهرت النتائج أنَّ معلميّ العلوم، يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة جيدة جداً، وأنها تتأثر بكل من: الخبرة التّدريسيّة للمعلم،

ومفهوم الذَّات، والجنس، ونوع المدرسة. كما أظهرت نتائج الدّراسة أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة للطلبة تتأثر بالفَاعليَّة الذَّاتيّة التَّعليميَّة للمعلم، وأن هناك علاقةً بينهما، وبين التحصيل العلميّ للطلبة.

كما أجرى الكثيري (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تصور معلميّ المرحلة الثَانَويّة في مدينة الرياض لفَاعليَّة أدائهم في استراتيجيات التعليم، وإدارة الصَّفّ، وتنشيط الطالب؛ وذلك باستخدام مقياس الفَاعليَّة (TSES). وتكونت عيِّنة الدّراسة من (753) معلماً. ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ تطبيق مقياس تشانن- موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk) لقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن. أظهرت النتائج أنّ المعلميّن يرون فَاعليَّة أدائهم بشكل عام أنّها فوق المُتَوَسِط؛ لكنها لم تتجاوز مستوى (الجيّد) في أي من محاور الأداة، كما تبين أن تصورات المعلميّن لفَاعليَّة أدائهم في محور استراتيجيات التعليم أعلى من محوري إدارة الصَّفّ، وتنشيط الطالب، إذ كان هذا هو المحور الأقل، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المعلميّن تعود لمُتغَيّر المؤهل، ووجود فروق لسنوات الخبرة لصالح المعلميّن الأكثر خبرة.

وكذلك قام كلٌّ من الميالي والموسي (2011) بدراسة هدفت لقياسَ مستوى فَاعليَّة الذَّات التربويّة لدى الكادر التّدريسيّ في جامعة الكوفة، والتعرف إلى الفروق في مستوى الفَاعليَّة الذَّاتيّة التربويّة تبعاً لمُتغَيّر الجنس، والتخصص، واللقب العلميّ. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (150) معلماً ومعلمة ممن يحملون الدرجة العلميّة (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد). ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ استخدام استبيان مكون من (29) فقرة حول الفَاعليَّة الذَّاتيّة التربويّة. أظهرت نتائج الدّراسة، تَمَتُّعَ أفرادِ العيِّنة بمستوى من الفَاعليَّة الذَّاتيّة التربويّة فوق المُتَوَسِط، مما يعني أنهم يمتلكون التأثير في محيطهم الأكاديميّ، والذي يستند إلى اعتقادهم بالقدرات، والإمكانيات الموجودة لديهم، كما أظهرت عدم وجود أثر لِكُلٍّ من مُتغَيّر الجنس، والتخصص، والدّرجة العلميّة.

المجموعة الثانية: الدِّراسَات التي تناولت علاقة الفَاعليَّة التّدريسيّة بالتدريس الإبداعيّ

أجرى كلّ من شوشان ورالف وغوانغ (ShuShan, Ralf & Guang, 2008) دراسة بهدف دراسة خصائص المناخ التَنظيميّ للمدارس الإبداعيّة الصينية، والفَاعليَّة الذَّاتيّة العامّة للمعلميّن والإبداع والفَاعليَّة الذَّاتيّة الثقافية، ومعرفة العلاقة بين هذه المُتغَيّرات. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (110) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدّراسة تَمَّ استخدام عدد من المقاييس، وهي: مقياس المناخ التَنظيميّ الإبداعيّ (COCI)، ومقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة العامّة (GSE)، ومقياس الفَاعليَّة الثقافية (CE)، ومقياس الفَاعليَّة الذَّاتيّة الإبداعيّة (CSE). وقد بينت نتائج الدّراسة أنّ هناك علاقة بين المناخ التَنظيميّ الإبداعيّ، وخبرة المعلم لصالح المعلميّن الأكثر خبرة، كما وجدت النتائج أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة العامّة لدى الذكور أعلى من الإناث، وأنّ هناك علاقة طرديّة بين كلّ من المناخ التَنظيميّ للمدارس الإبداعيّة، والفَاعليَّة الذَّاتيّة العامّة، والفَاعليَّة الذَّاتيّة الإبداعيّة، والفَاعليَّة الثقافية.

كما أجرى شاو وتشن وهسياو وشن (Chou, Chen, Hsiao & Shen 2010) دراسة في تايون بهدف التعرف إلى العوامل التي تؤثر في فَاعليَّة التّدريس الإبداعيّ لمعلميّ التربية الفنيَّة والمهَنيّة، وعلاقة الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة بالتدريس الإبداعيّ. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (314) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ استخدام الاستبيان، لمعرفة العوامل المؤثرة تقنياً ومهنياً في كفاءة المعلميّن التعليمة الإبداعيّة. وقد وجدت النتائج أن المعلميّن يعتبرون أن "المناخ التَنظيميّ الإبداعيّ " يُؤثِّرُ تأثيراً كبيراً، ومباشراً في فعالية التّدريس الإبداعيّ. وبالإضافة إلى ذلك فإنَّ الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى المُعلم لها تأثيراً كبيراً ومباشراً في فعاليّة التّدريس الإبداعيّ، والمناخ التَنظيميّ الإبداعيّ له كذلك آثار كبيرة، وغير مباشرة في فعالية التّدريس الإبداعيّ.

كما قام كريمفاند (Karimvand, 2011) بإجراء دراسة في إيران، بهدف التعرف إلى الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى معلميّن اللغة الإنجليزيّة، كما هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة، والقدرة على الإبداع داخل الغرفة. وتكونت عيِّنة الدّراسة من (180) معلماً. وأظهرت نتائج الدّراسة أن هناك أثراً لمُتغَيّر الخبرة على الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم، وأن هناك أثراً لمُتغَيّر الجنس في الفعالية الذَّاتيّة للمعلم جاءت لصالح المعلمات، كما أظهرت نتائج الدّراسة أن هناك علاقة إيجابيّة بين كلّ من الفَاعليَّة الذَّاتيّة، والقدرة على الإبداع داخل الغرفة الصَّفّيّة، وذلك بقدرته على إدارة الصَّفّ، وباستخدام الاستراتيجيّة المناسبة، وأن الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن تتأثر بالرضا الوَظيفيّ لديهم أيضاً.

ومن جهة أُخرى أجرى كلّ من شي، وتشيا، ولينغ، وتشانج (Chi, Chia, Ling & Chang, 2011) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن على التّدريس الإبداعيّ، وتكونت عيِّنة الدّراسة من (546) معلماً من (20) مدرسة في شمال تايوان، إذ قام الباحثون باختيار عيِّنة طبقية، مستخدمين الاستبانة، والمقابلة لجمع المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة هي الطريق نحو الإبداع التّدريسيّ، إذ ظهر وجود علاقة إيجابيّة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة والإبداع. كما أظهرت أنّ المعلميّن الذين يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة، ظهر لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات التّدريس الحديثة والمناسبة، ولديهم القدرة على الإبداع، والابتكار في العمليّة التَّعليميَّة، وأظهرت أن المعلميّن الذين يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة لديهم ثقة أكبر بأنفسهم، وقدرة أكبر على تحقيق الإنجازات التَّعليميَّة المطلوبة منهم، وأنهم يستطيعون مواجهة المشكلات المتعددة وحلّها، ولديهم القدرة على الاستقلال التّدريسيّ، ورسم الخطط التّدريسيّة اللازمة كما يراها المعلم.

أما دراسة تان ولي وروتجانز (Tan, Li & Rotgans, 2011) في سنغافورة، فقد هدفت للتعرف إلى الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة لدى المعلميّن من وجهة نظر الطلبة. فتكونت عيِّنة الدّراسة

من (545) طالباً، وَتَمَّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وبيّنت نتائج الدّراسة أنّ الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلميّن تظهر بـ: قدراتهم على إعداد خطط دراسية فعالة، وتعزيز إنجازات الطلبة، والوصول إلى أهدافهم التَّعليميَّة وتحقيقها، وتحفيز الطلبة على التعلم والإبداع. كما أظهرت نتائج الدّراسة أن الطلبة تزداد دافعيتهم لعملية التعلم كلما كان المعلم قادراً على استخدام وسائل تدريسية حديثة، ونشاطات طلابيّة صفيّة من خارج المنهاج، إذ تزداد العمليّة التّدريسيّة متعة، وبالتالي تزداد دافِعيّة الطلبة.

المجموعة الثالثة: الدِّراسات التي تناولت الاستقلال التّدريسيّ المدرك

أجرى موماو (Moomaw, 2005) دراسة بهدف التحقّق من صحة بناء مقياس اسْتقلاليَّة المعلم، والتعرف على العلاقة بين استقلالية المعلم وكل من الخبرة، والمؤهل التعليميّ، ونوع المدرسة. تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من جميع المعلميّن في ثلاث مراحل ابتدائية، ومُتَوَسِطة، وثَانَويّة، في ثلاث مقاطعات من ولاية فلوريدا. ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ استخدام مقياس الاستقلال التّدريسيّ (TAS). توصلت نتائج الدراسة إلى صحة بناء المقياس، وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اسْتقلاليَّة التّدريس، وكل من الخبرة، والمؤهل التعليميّ، ونوع المدرسة.

كما أجرى كلّ من بيرسون وموماو (Pearson & Moomaw, 2005)، درسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين كلّ من اسْتقلاليَّة المعلم، والتوتر في أثناء العمل، والرضا الوَظيفيّ، والتَمكين، والكفاءة المهَنيّة، والتعرف على العلاقة بين استقلالية المعلم وكل من الخبرة، والمؤهل التعليميّ، والتدريب. تكونت عيِّنة الدّراسة من (171) معلماً ومعلمة من جميع المراحل، وبلغ مُتَوَسِط سنوات الخبرة لدى أفراد العيِّنة (14) عام، أغلبهم يمثلون مرحلة البكالوريوس، ويدرسون مواضيع مختلفة أكاديميّة، وغير أكاديميّة. ولتحقيق هدف الدّراسة تَمَّ استخدام مقياس الاستقلال

التّدريسيّ (TAS)، وأظهرت نتائج الدّراسة أنه كلما كان هناك اسْتقلاليَّة لدى المعلم، قل شعورة بالتوتر، وأن زيادة شعور المعلم باستقلالية المنهاج، يقلل من شعوره بالتوتر، كما وجدت الدّراسة أن هناك علاقة طردية إيجابيّة بين الاستقلاليّة العامّة، وكل من الرضا الوَظيفيّ، والتَمكين المدرك، والكفاءة المهنية، ولم تجد الدّراسةُ علاقة بين اسْتقلاليَّة التّدريس، وكل من الخبرة، والمؤهل التعليميّ، والتدريب.

كما أجرى لاسوي (LaCoe, 2006) دراسة هدفت إلى تفحص أنماط اسْتقلاليَّة المعلم، وكَيْفيّة تأثير المناخ المَدرسيّ على اسْتقلاليَّة المعلم، مُعتمداً نَموذجاً يوضح الاستقلاليّة، ويتضمن عناصر ستة، هي: الاستقلاليّة في المنهاج، والبيداغوجيا، والتقييم، والنمو المهنيّ، وضبط الطلبة، وبيئة الصَّفّ. وقد بيّنت النتائج أنَّ النموذج المقترح يوفّر إطاراً صُلباً لفهم الطبيعة المعقدة لاستقلالية المعلم، وأنه لا توجد فروق دالة بين تقديرات المعلميّن الذين يختلفون في نظام مساءلتهم حول مستويات الاستقلاليّة المرغوبة والمتوفرة، وأن المعلميّن يرغبون دائماً باستقلاليّة أكبر في المناخ المَدرسيّ.

ومن الدِّراسَات التي اعتبرت الاستقلال التّدريسيّ بُعداً من أبعاد مفاهيم أُخرى، الدّراسة التي أجراها كلّ من عطاري وجبران (2007)، فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة اعتقاد المعلميّن في محافظة إربد لفعالية الذَّات لديهم، وتمكنهم من السّلطة. وبلغت عيِّنة الدّراسة (155) معلماً من أفراد عيِّنة مقصودة، وَتَمَّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة من نوع ليكرت مكونة من (47) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد لفاعلية الذَّات، وخمسة أبعاد للتَمكين من السلطة، وكان أحد هذه الأبعاد هو بعد الاستقلاليّة. وأظهرت النتائج تقديراً مرتفعاً نسْبِيّاً لدرجة اعتقاد المعلميّن لفاعلية الذَّات لديهم. وقد جاء بُعدا الاعتقاد بفاعلية إحداث النتائج، والفاعلية الشّخصيّة في المرتبة الأولى، والثانية، على التوالي. وفي ما يَتَعلَّق بالتَمكين من السلطة، فإن بُعد المكانة، سجل مُتَوَسِطاً مرتفعاً

مقارنة مع مُتَوَسِطات معتدلة للأبعاد الأخرى، ثمّ بُعد النمو المهنيّ، وأخيرا بُعد الاستقلاليّة. وقد أظهرت النتائج كذلك، وجود فروق ذات دلالة إحصَائيّة بين المشاركين في بعض الأبعاد تبعاً لخصائصهم الشّخصيّة.

وفي السياق نفسه، أجرى كلّ من عطاري والشنفري (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تقدير المعلميّن والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عُمان لتمكنهم من السلطة، وللكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين العاملين يمكن عزوها إلى الخصائص الشّخصيّة، والمُتغَيّرات التنظمية، وقد شارك في الدّراسة (341) من أفراد عيِّنة مقصودة. وقد استخدما أداة من نوع ليكرت مكونة من (30) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وأظهرت النتائج تقديراً معتدلاً لدرجة تمكن المشاركين من السلطة مع تفاوت بين تقديرهم لأبعاد الأداة الستة. وقد جاء بُعدا المكانة، والاعتقاد بفَاعليَّة الذَّات في المقدمة، ثمّ النمو المهنيّ والاستقلالية، ثمّ التأثير، وأخيراً اتخاذ القرار. كما وجدت الدّراسة فروق دالة إحصَائيّا بين المشاركين في بعض المحاور تبعاً لخصائصهم الشّخصيّة.

كما أجرى المهدي (2007) دراسة استطلاعية بهدف التعرف على مستوى تَمكين المعلميّن بمدارس مصر، والعوامل المؤثرة في ذلك. تكونت عيِّنة الدراسة من معلميّ مدارس التعليم الأسَاسيّ، وَتَمَّ اجراء الدّراسة على مرحلتين: المرحلة الأولى تَمَّ فيها اعداد أداة الدّراسة وهي عبارة عن استبيان تَمَّ عرضه على (50) معلماً ومعلمة، وعدد من الأَساتِذة في الادارة التَّعليميَّة، والقياس التَّربويّ، وبعد إجراء التعديلات، أصبح بصورته النِّهائيّة مكوناً من (43) فقرة. أما المرحلة الثانية فقد تَمَّ تطبيق الاستبيان على عيِّنة تكوَّنت من (1050) معلماً ومعلمة. وقد كان أبرز نتائجها: إن مشاركة المعلميّن في صنع القرارات المَدرسيّة ضعيفة، وأنّ مكانة معلميّ التعليم الأسَاسيّ ضعيفة أيضاً، وخاصة معلميّ المَدرسة الابتدائية، سواء على مستوى النظام التعليميّ، أم على المستوى المجتمعيّ.

كما أشارت إلى شعور المعلميّن بضعف الفَاعليَّة، والتأثير، لأسباب عديدة، مثل: ظروف الصَّفّ المتمثلة بِتكدس عدد الطلبة، وقلة الإمكانات المتاحة، وتكدس المناهج الدراسيّة، إضافةً إلى ضعف حُريّة المعلم واستقلاليته، وأخيراً ضعف تأثير المعلم في الحياة المَدرسيّة عمومًا. فهو عادة منقاد بالقوانين، واللوائح، والقرارات الصّادرة من جهات أعلى.

المجموعة الرابعة: الدِّراسَات التي تناولت علاقة الاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ:

هنالك دراسات أشارت بنتائجها إلى مفهوم الاستقلاليّة في التّدريس، باعتبارها عاملاً من العوامل التي تعمل على تعزيز الإبداع، كالدراسة التي أجرها كلّ من النهار ومحافظة (1992) بهدف التّعرف إلى العوامل التي تعزّز الإبداع في التعليم، كما يراها مديرو ومديرات المدارس الثَّانَويّة في الأردن، ومعلموها، ومعلماتها، وكذلك التعرف إلى الفروق في مدى توافر هذه العوامل كممارسات فعليّة حسب الجِنسِ، والوظيفة، والمؤهل، والخبرة في المدارس. وكانت الأداة المستخدمة في الدّراسة هي مقياس (ROYOTTE) لقياس تصورات الأفراد نحو الظروف التي تُعزز، أو تعيق الإبداع في التعليم، إذ طبَّق الباحثان هذه الأداة على عيِّنة تكونت من(200) مدير ومديرة و(120) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود ستة عوامل تفسر مجتمعة التباين الكُلِّيّ لقائمة معززات الإبداع في التعليم؛ وهي: القيادة التربويّة، والحرية الأكاديميّة إذ إنّ الإبداع في التّدريس يتجسَّد على أرض الواقع عندما لا يُجبَر المعلمون على الامتثال إلى التعليمات والأوامر، وحين تتاح لهم فرص أكبر من الحرية الأكاديميّة المسؤولة، والتسهيلات التربويّة، واتجاهات الجهاز الإداريّ والاشرافي، وتوقعاته، وذلك بعدم إلزام المعلميّن استخدام أساليب تدريس محددة، والمساعدة المهَنيّة، والبيئة التَّعليميَّة والماديَّة. كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصَائيّة في مدى توافر هذه العوامل كممارسات فعليّة في المدارس تُعزى للوظيفة والخبرة، وإلى وجود فروق

ذات دلالة إحصَائيّة بين مستوى اعتقاد العيِّنة بأهميّة هذه العوامل، التي قد تُعزز، أو تعوق الإبداع، ومدى توافرها كممارسات فعلية في المدارس.

وفي السياق نفسه أجرى فرانك (Frank, 2001) دراسة في كندا، بعنوان " التّدريس بعيداً عن القيود التقليدية: دراسة حالة لمعلم مبدع"، وهي دراسة حالة، أو صورة وصفية، وكَيْفيّة، لمعلمة مبدعة تمارس التّدريس الإبداعيّ؛ بهدف التعرف إلى ملامح التّدريس الإبداعيّ، باستخدامِ طريقتها في التّدريس. ويشار هنا إلى أنّ المعلمة تبلغ من العمر (47) عاماً، كانت خبرتها عشرين عاماً في تدريس مراحل تعليميّة مختلفة؛ الأسَاسيّ، والثّانَويّ، والجامعيّ. وقد استخدم الباحث المشاهدة الصَّفّيّة، والمدونات المَيدانِيّة، ووثائق المعلمة في تدريسها الإبداعيّ، والمقابلات الشّخصيّة المقننة كأدوات للدراسة. ومن أهم النتائج التي أكدتها الدّراسة في نجاح استراتيجيات التّدريس الإبداعيّ، التَّخطيط الجيد لموضوعات الدروس والمنهاج الدّراسيّ، والعلاقات الاجتماعيّة القوية الرابطة بين المعلمة والطلبة، والممارسات التأملية. كما أشارت الدّراسة إلى أهم المعوقات في أثناء تدريسها الإبداعيّ، وهي زيادة الوعي بالموقف التّدريسيّ ومحدداته، أو جوانب القصور فيه، والالتزام بالتعليمات، أو الإرشادات التي تُصمِّم الدروس في كتاب دليل المعلم المصاحب للمنهاج.

أما حسن (2003) فقد أجرى دراسة في الإمارات العَرَبيّة المتحدة، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة، والموجه التَّربويّ في تشجيعهن على الابتكار، واستخدامهن لأساليب تعزيز السُّلوك الابتكاري لدى الطلبة في المدرسة الابتدائية التأسيسيّة. تكونت عيِّنة الدّراسة من (269) معلمة بنسبة بلغت (27%) من مجتمع الدّراسة. ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث بإعداد المقاييس الآتية: مقياس أساليب تعزيز السُّلوك الابتكاري لدى الطلبة، ومقياس دور المديرة في تدعيم الابتكار لدى المعلمة، ومقياس دور المشرف التَّربويّ في تدعيم الابتكار لدى المعلمة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أهميّة دور كلّ من المديرة والمشرف التَّربويّ، فقد رأى أنهما

عنصران مهمان فاعلان في تشجيع المعلمة على الابتكار، وتبنيها السُّلوك الابتكاريّ، وتنميته في الطلبة. كما أشارت الدّراسة إلى أنّ إدراك المعلمات لدور المديرة والمشرف التَّربويّ المرتبط بتشجيعهن على الابتكار له علاقة، وأهميّة كبيرة في استخدامهن لأسلوب المرونة في التّدريس؛ مثل: استثارة التّفكير، والنقاش الحر، وإيجاد مواقف تدعو للتفكير، والابتعاد عن استخدامهن للتدريس التّقليديّ، وكذلك استخدامهن أنشطة صفية محفزة على الابتكار، مثل: القصص المنوعة، والفرصة للتأمل وفحص الأشياء، كما أشارت النتائج إلى أن دور المشرف التَّربويّ كان أهم من دور المديرة من حيث الانفتاح في التّدريس والأنشطة الصَّفّيّة.

ومن جانب آخر، أجرى جودي (Goudy, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكيّة، بعنوان: ثقة المعلم بمدير المدرسة، وعلاقتها بالمناخ المَدرسيّ في الصَّفّوف الأربعة الأولى، واعتمدت الدّراسة على أداة مسح المناخ المَدرسيّ (NASSP) المتضمنة خمس عوامل من مقياس المناخ، وهي: القيم السُّلوكيّة للطالب، والإدارة التّدريسيّة، والإدارة المَدرسيّة، والأمان، والإرشاد الأكاديميّ للطلبة. وأداة قياس ثقة المعلم (Omnibus)، على عيِّنة قدرها (258) معلماً، في (13) مدرسة أسَاسيّة، وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ ثقة المعلم في مدير المدرسة، قد تَمَّ التنبؤ بها من خلال استجابات المعلميّن على العوامل الخمسة من العوامل الستة لمقياس المناخ، وهي: القيم السُّلوكيّة للطالب، والإدارة التّدريسيّة، والإدارة المَدرسيّة، والأمان، والإرشاد الأكاديمي للطلبة، أما العامل السادس الذي لم يكن له وزن في التنبؤ بالثقة فهو عامل علاقات الطالب بالمعلم.

أما دراسة بيج و باكيز وميتاج (Bieg, Backes & Mittag, 2011) فقد هدفت التعرف إلى أثر الاستقلال التّدريسيّ في التعلم على أداء الطلبة، وقد أجريت هذه الدّراسة في ألمانيا على مجموعة كبيرة من المعلميّن والطلبة في المراحل الثَّانَويّة، وتكونت عيِّنة الدّراسة من (48) معلماً و(1195) طالباً مع استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وَتَمَّ التّأكد من صدق الاستبانة

وموضوعيتها. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للاستقلال التّدريسيّ على أداء المعلمّين، وزيادة دافعيتهم نحو التعليم، والتي يتم بناءً عليها تعديل النظام التعليميّ وتحسينه، وبالتالي رفع مستوى الإعداد، والتطوير، والتدريب والرعاية لِكُلِّ من: المعلم، والمتعلم، وكذلك المحتوى الدّراسيّ، والكتاب المَدرسيّ، وإدخال تكنولوجيا التعليم، وتنمية الأنشطة التَّعليميَّة المستخدمة بطرق جديّدة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الاستقلال التّدريسيّ للمعلم يؤثر في أداء الطلبة وعلى دافِعيّة التعلم لديهم.

وأجرى اوزتورك (Öztürk, 2011) دراسة نوعية في تركيا هدفت إلى فحص التغيرات والتعديلات التي تمّت على منهاج التاريخ والتي تتعلق بزيادة اسْتقلاليَّة المعلم، بالإضافة للتعرف إلى ما إذا كان التغير في هذه المناهج ساعد المعلمّين على الاستقلال والابتكار في التّدريس، بتحليل منهاج التاريخ الجديد للمرحلة الثّانَويّة، من حيث: مكان اسْتقلاليَّة المعلم في الأهداف العامّة ومبادئ البرنامج، ومجال الحرية المسموح للمعلم في التَّخطيط، وحريّة المعلم المسموح بها في طرق التدريس والتَّخطيط للأنشطة. وأظهرت النتائج أنّ منهاج التاريخ الجديد فشل في بناء إطار جديد قادر على منح المعلمّين الاستقلال التّدريسيّ الذي يُمكِّنهم من الإبداع في التّدريس بمنحهم مجالاً أكبر للابتكار، والاطلاع على المناهج، والاستقلاليّة في وضع الخطة التّدريسيّة. كما أظهرت نتائج الدّراسة أن اعتماد الاستقلال التّدريسيّ في إعطاء المناهج يحسّن من أداء الطلبة، ويمكِّن المعلم من تقدير احتياجات الطلبة التَّعليميَّة ومصالحهم.

وأخيراً، دراسة هود (Hood, 2011) التي هدفت إلى التعرف إلى أهميّة الاستقلال التّدريسيّ في التّدريس الإبداعيّ للمعلمّين من خلال تطوير المنهاج في المدارس وتحديثه. وطبقت الدّراسة في مدرستين ابتدائيتين في ولاية ايوا. وتكوّنت عيِّنة الدّراسة من (45) معلم ومعلمة، يدرسون المرحلة الابتدائية من الروضة، وحتى الصَّفّ الخامس، مستخدماً المقابلة، والملاحظة الشّخصيّة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ توحيد المناهج، وتطويرها، وتحديثها،

واعتماد أساليب التّدريس الحديثة القائمة على التكنولوجيا في المدارس، يؤثر إيجاباً على الاستقلال التّدريسيّ في التّدريس الإبداعيّ. وكذلك على كفاءة المعلم، وقدرته على الإبداع والابتكار، ويمكنه من استخدام بدائل جديّدة في عمليّة التّدريس، بالاستعانة بمواقع الإنترنت (مواقع الدروس، المنتديات المتخصصة، الكتب الإلكترونيّة). كما أظهرت النتائج أنّ المنهاج التقليديّ يَحُد من حُريّة المعلم في إعطاء المناهج بالطريقة التي يراها مناسبة، ولا يستطيع بها إيصال المعلومة إلى الطالب، كما أظهرت أنّ الاستقلال التّدريسيّ أحد أهم أسباب التميز، والإبداع في التّدريس، التي تسمح للمعلم بالاستقلال التّدريسيّ لتطبيق فلسفته الخاصة في عمليّة التعليم ما يحقق التّدريس الإبداعيّ.

التعقيب على الدِّراسَات السّابقة

يتَّضِحُ بالعرض السابق أنَّ عَدَداً من الدِّراسَات تناولت العلاقة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة للمعلم والتدريس الإبداعيّ فقد كانت قليلة، ولقد اقتصرت على الدِّراسَات الأجنبيّة مثل دراسات (Karimvand, 2011) التي أشارت إلى أن هناك علاقة إيجابيّة بين كلّ من الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى المعلم، والقدرة على الإبداع داخل الغرفة الصَّفّيّة، من خلال قدرته على إدارة الصَّفّ، واستخدام الإستراتيجيات المناسبة، وكذلك دراسة (Chi et al, 2011) التي كان من أبرز نتائجها أن الفَاعليَّة الذَّاتيّة هي الطريق نحو الإبداع التّدريسيّ، وظهر وجود علاقة إيجابيّة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة والإبداع. وكما وجاء في دراسة (Tan et al, 2011) التأكيد على مدى الارتباط بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة لدى المعلم والتدريس الإبداعيّ. مما يُشِير إلى أهميّة أجراء دراسة على مستوى الوطن العَرَبيّ تدرس هذه العلاقة بين الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ.

في حين يتَّضِحُ من خلال العرض السابق أن الدِّراسَات التي تناولت مُتغَيّر الاستقلال التّدريسيّ المدرك أشارت إلى قلة البحوث التي تناولته كدراسة (Moomaw, 2005; Pearson &

(Moomaw, 2005، أمّا الدِّراسَات التي عُنيت بالعلاقة التي تربط اسْتقلاليَّة التّدريس بالتدريس الإبداعيّ فقد كانت قليلة –على حد علم الباحثة– ولكنها اتفقت على وجود علاقة إيجابيّة بينهما، مثل دراسات (Frank, 2001; Hood, 2011).

ووُجِدَ أنّ هناك اهتماماً ملحوظاً بدراسة التّدريس الإبداعيّ، وكان هناك عدد لا بأسى به من الدِّراسَات التي تنوعت من حيث هدفها، والمجتمعات المستهدفة، والمراحل الدراسيّة، والمواد الدراسيّة، والأدوات البحثية المستخدمة، والمنهجيّة، ولكن في هذه الدّراسة لم يتم التطرق إلا للدراسات ذات العلاقة الوثيقة بموضوع الدّراسة الحالية. أما في ما يخصّ الاهتمام بدراسة الفَاعليَّة الذَّاتيّة ليس حديثاً؛ إذ وجد أن باندورا قدّم نَظريّة متكاملة لفَاعليَّة الذَّات، مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجى امتدت من 1977 لغاية 1997 (Bandura, 1997). أما الفَاعليَّة التّدريسيّة فقد درست من قبل العديد من الباحثين الأجانب، بينما لم تجد الباحثة الّا عدداً محدوداً من البحوث العَرَبيّة سواء على المستوى المَحَليّ أو العَرَبيّ، ولا سيما فيما يَتَعلَّق بربطها بالمُتغَيّرات الأخرى للدراسة.وفي ما يَتَعلَّق بمُتغَيّر الاستقلال التّدريسيّ المدرك، لاحظت الباحثة أنّ هناك ندرة في الأَبْحاث التي تناولته بشكل مباشر، ولا سيّما البحوث العَرَبيّة، سواء على المستوى المَحَليّ، أو العَرَبيّ، في حين وُجِدَ كمُتغَيّر ثَانَويّ يرتبط بشكل عام عند قياس بعض المُتغَيّرات، مثل: دافِعيّة المعلم، ورضاه الوَظيفيّ، والاجهاد، والكفاءة المهَنيّة، والتَمكين الوَظيفيّ.

وأمّا في ما يَتَعلَّق بمُتغَيّرات هذه الدّراسة فقد وجدت على مستوى الدِّراسَات الأجنبيّة، ولكن بشكل غير مباشر، أمّا على المستويين العَرَبيّ والمَحَليّ– فحسب علم الباحثة– فلا وُجودَ لدراساتٍ تناولتْ مُتغَيّرات الدّراسةِ الثلاثةِ معاً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجيّة الدراسة، ومجتمع الدّراسة وعينتها، وأدواتها التي تَمَّ استخدمها في التَّطْبيق، وطرق التحقّق من صدقها وثباتها، كما تضمّن وصفاً لإجراءات تطبيق الدّراسة ومُتغَيّراتها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصَائيّة التي استخدمت في معالجة البيانات واستخلاص النتائج، وهي على النحو الآتي:

منهجيّة الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وحاولت الإجابَةِ عن أسئلة الدّراسة المتعلقة بمعرفة علاقة الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتَّدريس الإبداعيّ، من وُجهة نَظر معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة باستخدام التّحليل الإحصَائيّ.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تألّف مجتمع الدّراسة من معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة جميعِهم، والبالغ عددهم نحو (3764) معلماً ومعلمة، موزَّعين على (265) مدرسة ثانوية، بواقع (111) مدرسة ذكور، و(154) مدرسة إناث (وزارة التربية والتعليم، 2012). وقد تَمَّ أخذ عيِّنة طبقية على مستوى الجنس، وعنقودية على مستوى المدرسة، إذ بلغ عدد أفراد العينة (452) معلماً ومعلمة، مثّلت ما نسبته (12%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لأعداد المعلمين في هذه المديريات. وقامت الباحثة بتوزيع المقاييس على المعلميّن والمعلمات المتواجدين في هذه المدارس، خلال فترة التَّطْبيق. وبعد مراجعة المقاييس تَمَّ استبعاد (39) مقياساً من التّحليل

الإحصَائيّ لعدم اكتمال البيانات فيها. وبذلك يكونُ حجم العيِّنة النِّهائيّة للمعلميّن والمعلمات (413) معلماً ومعلمة، بواقع (192) معلماً، و(221) معلمة.

الجدول (1)

توزيع عيّنة الدّراسة حسب المُديريّة وأعداد المعلميّن لكلا الجنسين

المُديريّة	أعداد المعلمين		المجموع
	ذكور	إناث	
لواء قصبة عمان	60	50	110
لواء الجامعة	20	20	40
لواء القويسمة + لواء سحاب	23	44	67
لواء ماركا	45	50	95
لواء وادي السير+ لواء ناعور	27	33	60
لواء الجيزة	9	13	22
لواء الموقر	8	11	19
المجموع	**192**	**221**	**413**

أدوات الدّراسة

تَمَّ استخدم ثلاث أدوات في هذه الدّراسة؛ الأداة الأولى لقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة، والأداة الثانية لقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك، والأداة الثالثة لقياس التّدريس الإبداعيّ، وتمثّلت جميعها في مقاييس قامت الباحثة بإعدادها كأدوات رئيسة، وفي ما يلي وصفاً تفصيليّاً لهذه الأدوات.

أولاً: مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النَّظريّ، والدِّراسَات السابقة الأجنبيّة (Chan, 2007, 2008 ، والعَرَبيّة (الخلايلة، 2008؛ الكثيري، 2011؛ المغربي، 2008؛ النهار وربابعة، 1992) وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بدراسة الفَاعليَّة التّدريسيّة، ومنها: مقياس جبسون وديمبو (Gibson& Dembo, 1984)، ومقياس تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran &

(Hoy, 2001، ومقياس باندورا (Bandura, 1997)، ثمّ قامت ببناء المقياس، لجمع البيانات في مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة.

وصف المقياس

يهدف مقياس الفاعلية التدريسية إلى قياس توقعات المعلم المتعلقة بفاعليته في التدريس من خلال التعرف على السلوكات التي يتوقع أنه قادر على أدائها في المواقف التدريسية، وتكون المقياس من (43) فقرة، وقد صنفت إلى أربعة أبعاد؛ وهي:

- الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة، وتُمثِّلها العبارات: 2، 5، 9، 13، 17، 20، 23، 26، 29، 30، 32، 34، 35، 37، 39، 41، 42.
- الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة، وتُمثِّلها العبارات: 1، 6، 10، 14، 18، 21، 24، 27، 43.
- الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ، وتُمثِّلها العبارات: 3، 7، 11، 15، 19، 22، 25، 28، 31، 33، 36، 38، 40.
- الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج، وتُمثِّلها العبارات: 4، 8، 12، 16.

تصحيح المقياس

تُمثِّل كلّ فقرة من فقرات المقياس سلوكاً يتوقع المعلم أنه قادر على أدائه في المواقف التّدريسية، وتضمن المقياس فقرات ايجابية هي ذوات الارقام: 2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 26، 28، 29، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 24. ويجاب عن فقرات المقياس وَفْقاً لمقياس ليكرت الخماسي (Likert)، إذ حُدِّدَ ذلك بخمس استجابات وَفْق أوزانها رقميّاً وَفْق درجة الموافقة، وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

ويصحح المقياس فيما يتعلق بالفقرات الايجابية بإعطاء إجابة موافق بشدة (5 درجات) ، وإجابة غير موافق بشدة (درجة واحدة). وتصبح أعلى علامة يمكن الحصول عليها هي (215) درجة، وأدنى درجة هي (43) درجة. كما وقد تم عكس الأوزان في الفقرات السلبية، وتُمثِّلها العبارات: 1، 4، 11، 21، 25، 27، 30، 31، 39، 41، 43.

ولتحديد مستوى تقدير عينة الدراسة على فقرات أدوات الدراسة، تم اعتبار المتوسط الحسابي (3,68) فأكثر درجة مرتفعة، والمتوسط الحسابيّ (3,67-2,34) درجة متوسطة، والمتوسط الحسابيّ (1- 2.33) درجة منخفضة.

صدق مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة

أ- صدق المحتوى

استخدمت الدّراسة طريقة اتفاق المحكمين للتحقّق من الصِّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة. بعد إعداد المقياس بصورته الأوّليّة، والذي تكوَّن من(54) فقرة، الملحق(أ)، تَمَّ عرضها على (20) من المحكمين المختصين في علم النفس التَّربويّ، والعلوم التربويّة والاجتماعيّة، وطُلب إليهم تحكيم صلاحيَّة المقياس، بتحديد شُموليّة الفقرات، وارتباطها بالأبعاد والتعريفات الإجرائيّة للدّراسة، ومدى ملاءمة فقرات المقياس للتّطبيق. وبناءً عليه قام المحكمون بوضع ملاحظاتهم في ما يَتَعلَّق ببعض أبعاد المقياس، وَفْقراته، وكذلك إضافة، أو تعديل، أو حذف بعض فِقرات الأبعاد، وقد تَمَّ الأخذ بآراء معظم المحكمين، إذ تَمَّ إجراء التعديلات على بعض الفقرات، بالملاحظات التي قدّمها المحكمون، كما تَمَّ حذف الفقرات، والأبعاد التي لم يتَّفِق على مناسبتها ما نسبته(90%) من المحكمين، ليصبح عدد الفقرات النِّهائيّة للمقياس (43) فقرة، الملحق(ب).

ب- صدق البناء

للتحقّق من سلامة المقياس، وصدقه البنائيّ، تَمَّ تطبيق المقياس على عدد من المعلميّن من مجتمع الدّراسة (دراسة استطلاعية)، تكوّنت من (100) معلماً ومعلمة، طلب إليهم الإجابة عن فقرات المقياس، وبعد استعادتها تَمَّ التحقّق من صدق البناء بحساب (Corrected Item Totel Corrolotion)، بين الفقرات في كلّ بعد، والدّرجة الكُلّيّة له، والجدول (2) يوضّح ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط المصححة بين فقرات مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة والدّرجة الكُلّيّة للأبعاد

الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة		الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة		الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ		الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج	
رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	**0.44	18	**0.64	27	**0.80	40	**0.69
2	**0.61	19	**0.70	28	**0.69	41	**0.80
3	**0.50	20	**0.28	29	**0.34	42	**0.38
4	**0.51	21	**0.76	30	**0.72	43	**0.76
5	**0.59	22	**0.66	31	**0.76		
6	**0.27	23	**0.65	32	**0.41		
7	**0.71	24	**0.54	33	**0.79		
8	**0.68	25	**0.34	34	**0.36		
9	**0.46	26	**0.72	35	**0.58		
10	**0.50			36	**0.34		
11	**0.51			37	**0.37		
12	**0.34			38	**0.59		
13	**0.43			39	**0.39		
14	**0.71						
15	**0.36						
16	**0.46						
17	**0.50						

أبعاد الفَاعليَّة التّدريسيّة مع العلامة الكلية	معامل الارتباط
الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة	**0.67
الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة	**0.64
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ	**0.74
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج	**0.68

أظهرت النتائج أنّ معاملات الارتباط الواردة في الجداول (2) لمقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة بين درجات كلّ فقرةٍ من فقرات أبعاد الدّراسة مع الدرجة الكُلِّيّة للبعد تتراوح بين(0,27 - 0,80) . كما وأظهرت أنَّ مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدرجة الكُلِّيّة لمقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة تتراوح بين (64,-74,) ، وبهذا يتَّضِحُ الاتساق الداخليّ، الذي يُؤكِّدُ تحقّق الصِّدق البنائيّ لأداة الدّراسة. وهذا يَدلُّ على أهميّة كلّ فقرة، ويُشِير إلى ثبات النتائج.

ثبات المقياس

تَمَّ التّحقّق من ثبات المقياس، بتطبيقه على عيِّنة الصِّدق المكوّنة من (100) معلم ومعلمة، إذ تَمَّ بحساب معامل الثَّبات للمقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، كما تم تقدير الثبات باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار Test-Re-test، بفارق زمني مدته شهر واحد، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت قيمة معاملات الثَّبات لأبعاد مقياس "**الفَاعليَّة التّدريسيّة**" كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)
معاملات الثَّبات للأبعاد والدّرجة الكُلِّيّة لمقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثَّبات (كرونباخ ألفا)	إعادة الاختبار Test-Re-test
البعد الأول: الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة	17	0.84	0.82
البعد الثاني: الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة	9	0.85	0.90
البعد الثالث: الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ	13	0.81	0.86
البعد الرابع: الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج	4	0.79	0.88
معامل ثبات المقياس ككل	**43**	**0.89**	**0.91**

يتَّضِحُ من الجدول (3)، أنّ المقياس بكافة أبعاده، يَتَمتَّع بدرجة مقبولة من الثَّبات، إذ انحصرت معاملات الثَّبات للاتساق الداخلي بين (0.85– 0.79)، وبلغت قيمة ثبات للاختبار بين (0.90–0.82). وهذا يعني تمتُّعُ المقياس بدرجة مقبولة من الثَّبات. وبناءً على ما تقدم من

نتائج الصِّدق والثَّبات، وصدق المحكمين، تتضحُ إمْكانِيّة تطبيقِ المِقياسِ، والوثوق بالنتائج التي تتمخَّضُ عنه.

ثانياً: مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك

تَمَّ الاعتماد في تصميم مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك على الأدب النَّظريّ والدِّراسَات السّابقة، مثل: دراسة بيرسون وهل (Pearson & Hall, 1993)، ودراسة بيرسون ومومباو (Pearson & Moomaw, 2005)، ودراسة عطاري والشنفري (2007) لقياس سلطة المعلم، ودراسة عطاري وجبران (2007)، قامَت الباحثةُ بِبِناءِ مِقياسِ جَمْعِ البيانات في مدى إدراك المعلميّن لاستقلالهم التّدريسيّ.

وصف المقياس

يهدف مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك إلى قياس توقعات المعلم المتعلقة باستقلاليته في التدريس من خلال التعرف على مدى إدراك المعلم بقدرته على التحرك المستقل في المواقف التي يتعرض لها أثناء تعاملة مع الطلبة، تكوَّنَ المقياسُ من (36) فقرة، وقد صُنِّفَت إلى أربعة أبعاد؛ وهي:

- الاستقلاليّة في اتخاذ القرار، وتُمثِّلها العبارات: 2، 5، 8، 9، 16، 19، 22، 25، 28.
- الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس، واختيار النشاطات الصَّفّيّة، وتُمثِّلها العبارات: 1،4، 6، 10، 13، 17، 20، 23، 26، 32، 34.
- الاستقلاليّة العامّة، وتُمثِّلها العبارات: 3، 7، 11، 12، 14، 15، 18، 21، 24، 27، 29، 30، 31، 33، 35، 36.

تصحيح المقياس

تُمثِّل كلّ فقرة من فقرات المقياس إدراك المعلم لقدرته على التحرك المستقل في المواقف التي يتعرض لها أثناء تعاملة مع الطلبة، وتضمن المقياس فقرات ايجابية هي ذوات الارقام: 1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 36. ويجاب عن فقرات المقياس وَفْقاً لمقياس ليكرت الخماسي (Likert)، إذ حُدِّدَ ذلك بخمس استجابات وَفْق أوزانها رقميّاً وَفْق درجة الموافقة، وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

ويصحح المقياس فيما يتعلق بالفقرات الايجابية بإعطاء إجابة موافق بشدة (5 درجات) ، وإجابة غير موافق بشدة (درجة واحدة). وتصبح أعلى علامة يمكن الحصول عليها هي: (180) درجة، وأدنى درجة، هي: (36) درجة. كما وقد تم عكس الأوزان في الفقرات السلبية، وتُمثِّلها العبارات: 2، 6، 15، 16، 18، 22، 28، 31.

ولتحديد مستوى تقدير عينة الدراسة على فقرات أدوات الدراسة، تم اعتبار المتوسط الحسابي (3,68) فأكثر درجة مرتفعة، والمتوسط الحسابيّ (2,34-3,67) درجة متوسطة، والمتوسط الحسابيّ (1-2.33) درجة منخفضة.

صدق مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك

أ- صدق المحتوى

استخدمت الدّراسة طريقة اتفاق المحكمين للتحقّق من الصِّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة، وذلك بعد إعداد المقياس بصورته الأوّليّة والذي تكون من (52) فقرة، الملحق (ج)، إذْ تَمَّ عرضه على (20) من المحكمين المختصين في علم النفس التَّربويّ، والعلوم التربويّة والاجتماعيّة، وطلب إليهم تحكيم صلاحيَّة المقياس، وذلك بتحديد شُموليّة الفقرات، وارتباطها بالأبعاد، والتعريفات الإجرائيّة

للدراسة، ومدى ملاءمة فقرات المقياس للتّطبيق. وبناءً عليه، قام المحكمون بوضع ملاحظاتهم في ما يَتَعلَّق ببعض أبعاد المقياس وَفْقراته، وكذلك إضافة، أو تعديل، أو حذف بعض فقرات الأبعاد، وقد تَمَّ الأخذ بآراء معظم المحكمين، إذ تَمَّ إجراء التعديلات على بعض الفقرات بناءً على الملاحظات التي قدّموها، كما تَمَّ حذف الفقرات والأبعاد التي لم يتَّفِق على مناسبتها ما نسبته (90%) من المحكمين، ليصبح عدد الفقرات النِّهائيّة للمقياس (36) فقرة، الملحق (د).

ب- صدق البناء

للتحقّق من سلامة أداة الدّراسة وصدقها البنائيّ، تَمَّ تطبيق المقياس على عدد من المعلميّن من مجتمع الدّراسة (دراسة استطلاعية)، تكوّنت من (100) معلماً ومعلمة، طلب إليهم الإجابة عن فقرات المقياس، وبعد استعادتها تَمَّ التحقّق من صدق البناء، وذلك بحساب (Corrected Item Totel Corrolotion) بين الفقرات في كلّ بعد، والدّرجة الكُلِّيّة للمقاييس، والجدول (4) يوضّح ذلك.

الجدول (4)

معاملات الارتباط المصححة بين كلّ فقرة من فقرات مقياس الاستقلال التّدريسيّ والدّرجة الكُلِّيّة للأبعاد

الاستقلاليّة في اتخاذ القرار		الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النّشاطات الصَّفّيّة		الاستقلاليّة العامّة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	**0.44	10	**0.23	21	**0.78
2	**0.56	11	**0.70	22	**0.76
3	**0.76	12	**0.45	23	**0.43
4	**0.32	13	**0.67	24	**0.23
5	**0.23	14	**0.87	25	**0.32
6	**0.81	15	**0.23	26	**0.56
7	**0.43	16	**0.21	27	**0.90
8	**0.39	17	**0.32	28	**0.37
9	**0.36	18	**0.45	29	**0.32
		19	**0.55	30	**0.39
		20	**0.65	31	**0.55

الاستقلاليّة في اتخاذ القرار		الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النَّشاطات الصَّفّيّة		الاستقلاليّة العامّة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
				32	**0.61
				33	**0.28
				34	**0.69
				35	**0.30
				36	**0.27
مقياس الاستقلال التّدريسيّ مع العلامة الكلية					معامل الارتباط
الاستقلاليّة في اتخاذ القرار					**0.59
الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة					**0.51
الاستقلاليّة العامّة					**0.48

يَظْهَرُ من الجدول (4) أنّ معاملاتِ الارتباطِ لمقياس الاستقلال التّدريسيّ بيَّن درجات كلّ فقرة من فقرات أبعاد المقياس مع الدرجة الكُلّيّة للبعد، والتي تتراوح بين (0,21 - 0,90). وأنَّ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، مع الدرجة الكُلّيّة، والتي تتراوح بين (0.48– 0.59)، وبهذا يتَّضِحُ الاتساق الداخليّ، ممَّا يُؤكِّدُ تَحقّق الصِّدق البنائيّ لأداة الدّراسة، وهذا يَدُلُّ على أهميّة كلّ فقرة، ويُشِير إلى ثباتِ النتائج.

ثبات المقياس

تَمَّ التحقّق من ثبات المقياس بتطبيقه على عيِّنة الصِّدق المكوّنة من (100) معلم ومعلمة، إذ تَمَّ بحساب معامل الثَّبات للمقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، كما تم تقدير الثبات باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار Test-Retest، بفارق زمني مدته شهر واحد، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت قيمة معاملات الثَّبات لأبعاد " مقياس الاستقلال التّدريسيّ" كما هو في الجدول (5).

الجدول (5)

معاملات الثَّبات للأبعاد والدّرجة الكُلِّيّة لمقياس الاستقلال التّدريسيّ

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثَّبات (كرونباخ ألفا)	إعادة الاختبار Test-Re-test
الاستقلاليّة في اتخاذ القرار	9	0.70	0.84
الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس	11	0.76	0.87
الاستقلاليّة العامّة	16	0.83	0.88
معامل ثبات الأداة ككل	**36**	**0.87**	**0.85**

ويتَّضِحُ من الجدول (5)، أنَّ المقياسَ بكافَةِ أبعاده، يَتَمَتَّع بدرجةٍ مقبولة من الثَّبات، إذ انحصرت معاملات الثَّبات بين (0,70 - 0,83)، وبلغت قيمة ثبات للاختبار بين (84, 0- 0,88)، ما يعني تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، وبناءً على ما تقدم من نتائج الصِّدق والثَّبات، وصدق المحكمين، تتَّضِحُ إمْكانِيّة تطبيق المقياس، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنه.

ثالثاً: مقياس التّدريس الإبداعيّ

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النَّظريّ، والدِّراسَات الأجنبيّة السابقة، وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بدراسة التّدريس الإبداعيّ؛ مقياس بالانيابان (Palaniappan, 2009)، ودراسة فلبمان (2004)، ودراسة القرني (2009)، بالإضافة إلى الاستفادة من آراء الخبراء والمختصين في موضوعها. وعليه، قامت الباحثة ببناء المقياس، لجمع البيانات في مدى إدراك المعلميّن لاستخدامهم للتدريس الإبداعيّ، داخل الصَّفّ، أو خارجه.

وصف المقياس

يهدف مقياس التّدريس الإبداعيّ إلى قياس توقعات المعلم المتعلقة بتدريسه بطريقة إبداعية من خلال التعرف على الممارسات السلوكية التي تشير إلى إحدى مهارات التفكير الإبداعي في كل موقف من المواقف التي يواجهها المعلم أثناء تدريسه للطلبة، تكون المقياس من (45) فقرة، وقد صنفت إلى أربعة أبعاد؛ وهي:

- الإبداع في التَّخطيط للدرس، وتُمثِّلها العبارات: 1، 5، 9، 13، 14، 18، 22، 26، 27، 30، 31، 34، 37، 40، 42.
- الإبداع في تنفيذ الدّرس، وتُمثِّلها العبارات: 2، 6، 10، 15، 19، 23، 28، 32، 35، 36، 39، 41، 43، 45.
- الإبداع في التقويم، وتُمثِّلها العبارات: 3، 7، 11، 16، 20، 24، 25، 29، 33.
- الإبداع في زيادة الدافِعيّة، وتُمثِّلها العبارات: 4، 8، 12، 17، 21، 38، 44.

تصحيح المقياس

تُمثِّل كلّ فقرة من فقرات المقياس ممارسة سلوكية تشير إلى احدى مهارات التفكير الإبداعي في كل موقف من المواقف التي يتعرّض لها المعلم في أثناء تعامله مع الطلبة، وتضمن المقياس فقرات ايجابية هي ذوات الارقام: 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 43، 45. ويجاب عن فقرات المقياس وَفْقاً لمقياس ليكرت الخماسي (Likert)، إذ حُدِّدَ ذلك بخمس استجابات وَفْق أوزانها رقميّاً وَفْق درجة الموافقة، وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

ويصحح المقياس فيما يتعلق بالفقرات الايجابية بإعطاء إجابة موافق بشدة (5 درجات)، وإجابة غير موافق بشدة (درجة واحدة). وتصبح أعلى علامة يمكن الحصول عليها هي: (225) درجة، وأدنى درجة، هي: (45) درجة. كما وقد تم عكس الأوزان في الفقرات السلبية، وتُمثِّلها العبارات: 1، 2، 3، 41، 42، 44.

ولتحديد مستوى تقدير عينة الدراسة على فقرات أدوات الدراسة، تم اعتبار المتوسط الحسابي (3,68) فأكثر درجة مرتفعة، والمتوسط الحسابيّ (3,67-2,34) درجة متوسطة، والمتوسط الحسابيّ (1-2.33) درجة منخفضة.

صدق مقياس التّدريس الإبداعيّ

أ- صدق المحتوى

استخدمت الدّراسة طريقة اتفاق المحكمين للتحقّق من الصِّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة، وذلك بعد إعداد المقياس بصورته الأوّليّة، وقد تكوّنَ المقياسُ من (68) فقرة، الملحق (هـ)، وقد تَمَّ عرضه على (20) من المحكمين المختصين في علم النفس التَّربويّ، والعلوم التربويّة والاجتماعيّة، وطلب إليهم تحكيم صلاحيَّة المقياس، وذلك بتحديد شُموليّة الفقرات، وارتباطها بالأبعاد والتعريفات الإجرائيّة للدراسة، ومدى ملاءمتها للتطبيق. وبناءً عليه قام المحكمون بوضع ملاحظاتهم، في ما يَتَعلَّق ببعض أبعاد المقياس، وَفْقراته، وكذلك إضافة، أو تعديل، أو حذف، بعض فقرات الأبعاد، وقد تَمَّ الأخذ بآراء معظم المحكمين، إذ تَمَّ إجراء التعديلات على بعض الفقرات بناءً على الملاحظات التي قدَّمها المُحكمون، كما تَمَّ حذف الفقرات، والأبعاد التي لم يتَّفق على مناسبتها ما نسبته (90%) من المحكمين، ليصبح عدد الفِقرات النِّهائيّة للمقياس (45) فقرة، الملحق (و).

ب- صدق البناء:

للتحقّق من سلامة المقياس، وصدقه البنائيّ، تَمَّ تطبيق المقياس على عدد من المعلميّن من مجتمع الدّراسة (دراسة استطلاعيَّة)، تكوّنت من (100) معلماً ومعلمة، طلب إليهم الإجابة عن فقرات المقياس، وبعد استعادتها تَمَّ التحقّق من صدق البناء بحساب (Corrected Item Totel Corrolotion)، بين الفقرات في كلّ بعد، والدّرجة الكُلِّيّة له، والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6)

معاملات الارتباط المصححة بين كلّ فقرة من فقرات مقياس التّدريس الإبداعيّ والدّرجة الكُلّيّة للأبعاد

الإبداع في التَّخطيط للدرس		الإبداع في تنفيذ الدّرس		الإبداع في التقويم		الإبداع في زيادة الدافِعيّة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	**0.36**	16	**0.64**	30	**0.80**	39	**0.73**
2	**0.46**	17	**0.70**	31	**0.69**	40	**0.80**
3	**0.50**	18	**0.28**	32	**0.34**	41	**0.26**
4	**0.51**	19	**0.76**	33	**0.72**	42	**0.76**
5	**0.59**	20	**0.66**	34	**0.76**	43	**0.64**
6	**0.43**	21	**0.65**	35	**0.83**	44	**0.76**
7	**0.71**	22	**0.54**	36	**0.79**	45	**0.76**
8	**0.55**	23	**0.65**	37	**0.78**		
9	**0.26**	24	**0.32**	38	**0.43**		
10	**0.55**	25	**0.33**				
11	**0.59**	26	**0.59**				
12	**0.32**	27	**0.32**				
13	**0.48**	28	**0.23**				
14	**0.43**	29	**0.44**				
15	**0.30**						

أبعاد مقياس التّدريس الإبداعيّ مع العلامة الكلية	معامل الارتباط
الإبداع في التَّخطيط للدرس	**0.63**
الإبداع في تنفيذ الدّرس	**0.50**
الإبداع في التقويم	**0.64**
الإبداع في زيادة الدافِعيّة	**0.79**

النتائج أنَّ مُعاملاتِ الارتباطِ الواردة في الجدول (6) لمقياس التّدريس الإبداعيّ بيَّن أنّ درجات كلّ فقرةٍ من فقرات أبعاد الدّراسة، مع الدرجة الكُلّيّة للبعد تتراوح بين (0,23 - 0,83). وأنَّ مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، مع الدرجة الكُلّيّة، تتراوح بين (0,50 - 0,79). وبهذا يتَّضِحُ الاتساق الداخليّ، ممّا يُؤكِّدُ تَحقُّقَ الصِّدق البِنائِيِّ لأداةِ الدِّراسَةِ، وهذا يدلُّ على أهميّة كلّ فقرة، ويُشِير إلى ثبات النتائج.

ثبات المقياس

تَمَّ التحقّق من ثباتِ المِقياسِ بتطبيقهِ على عيِّنة الصِّدق المكوّنة من (100) معلم ومعلمة، إذ تَمَّ بحساب معامل الثَّبات للمقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، كما تم تقدير الثبات باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار Test-Retest، بفارق زمني مدته شهر واحد، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، جاءت قيمة معاملات الثَّبات لأبعاد " مقياس التّدريس الإبداعيّ"، كما هو في الجدول (7).

الجدول (7)

معاملات الثَّبات للأبعاد والدّرجة الكُلِّيّة لمقياس التّدريس الإبداعيّ

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثَّبات (كرونباخ ألفا)	إعادة الاختبار Test-Re-test
البُعد الأول: الإبداع في التَّخطيط للدرس	15	0.67	0.86
البُعد الثاني: الإبداع في تنفيذ الدّرس	14	0.70	0.91
البُعد الثالث: الإبداع في التقويم	9	0.65	0.90
البُعد الرابع: الإبداع في زيادة الدافِعيّة	7	0.76	0.88
معامل ثبات المقياس ككل	**45**	**0.84**	**0.89**

يتَّضِحُ من الجدول رقم (7)، أن المقياس بكافة أبعاده يَتَمتَّع بدرجة مقبولة من الثَّبات، إذ انحصرت مُعاملاتُ الثَّبات بين (0,65- 0,76)، وبلغت قيمة ثبات للاختبار بين (0,86- 0,91)، ممَّا يعني تمتُّع المقياس بدرجة مقبولة من الثَّبات. وبناءً على ما تقدَّمَ مِن نتائجِ الصِّدق والثَّبات، وصِدقِ المُحكمين، تتّضِحُ إمْكانِيّة تطبيق المقياس، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها.

إجراءات تنفيذ الدّراسة

بعد الانتهاء من إعداد المقاييس بصورتها النِّهائيّة، واستخراج دلالات الصِّدق والثَّبات لها، والحصول على المخاطبات الرَّسميَّة بين الجامعة، ووزارة التَّربية والتَّعليم، ومديريات التربية، والمدارس، وذلك لتسهيل مهمة الباحثة، الملحق (ز)، واختيار العيِّنة، قامت الباحثة بإجراءات تطبيق الدّراسة في بداية شهر (2013/12) واستمر التطبيق لمدة شهر تقريباً، وَفْق الخطوات الآتية:

1. توزيع المقاييس على أفراد العيِّنة من معلميّن ومُعلِمات– خلال اوقات الدوام الرسمي– من قبل الباحثة نفسها، بَعد تهيئة الجوِّ المُناسِبِ للتطبيق، وتوضيح آلية الإجابة، وقد تم الإجابة عن جميع استفسارات أفراد العيِّنة من معلميّن ومُعلِمات، بعد اعطائهم الوقت الكافي (حيث بلغ متوسط الزمن الذي اعطي لافراد العينة 60 دقيقة) لإكمال المقياس.
2. جمع المقاييس، واستبعاد غير الصَّالحة منها، بسبب عدم استكمال الإجابات على فقرات المقاييس، ومن ثمّ تفريغ البيانات، وتحليلها، والحصول على النتائج.

مُتغَيّرات الدّراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- التّدريس الإبداعيّ.
- الفَاعليَّة التّدريسيّة.
- الاستقلال التّدريسيّ المُدرك.

المعالجات الإحصَائيّة

عالجت الدّراسة البيانات التي تَمَّ الحصول عليها من الدّراسة المَيدانيّة إحصَائيّا، باستخدام البرنامج الإحصَائيّ للعلوم الاجتماعيّة SPSS، إذ قامت الباحثة بترميز مُتغَيّرات الدّراسة بطريقة واضحة، ثمّ إدخال البيانات إلى البرنامج.

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة، استخدمت الأساليب الإحصَائيّة الآتية:

1. المُتَوَسِطات الحِسَابِيّ والانحرافات المِعياريّة، بهدف معرفة استجابات المعلمين على كلّ فقرة من فقرات أبعاد الدّراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون؛ لإجراء اختبار العلاقات الارتباطية بين استجابات المعلمين على مقاييس الدّراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة التي هدفت إلى معرفة علاقة الفَاعليَّة التّدريسيّة، والاستقلال التّدريسيّ المدرك، بالتدريس الإبداعيّ، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدّراسة وَفْقاً لما تَمَّ استخلاصه من نتائج المعالجات الإحصَائيّة للبيانات، التي تَمَّ جمعها من عيِّنة الدّراسة نحو أسئلة الدّراسة، وفي ما يلي عرضٌ للنتائج المتعلقة بكل سؤال على حدة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة لدى معلمي المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

للإجابة عن هذا السُّؤال، تَمَّ حِساب المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة، والانحرافات المِعيارِيّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة على الأبعاد الرئيسة لمحور الفَاعليَّة التّدريسيّة، وترتيبها تنازلياً وَفْق المستوى، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة والانحرافات المِعيارِيّة لأداء عينة الدراسة على مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة مرتبة تنازلياً تبعاً للأوساط

المُتغَيّر	المتوسط الحِسَابِيّ	الانحراف المِعيارِيّ	الترتيب حسب الأهميّة	درجة الفاعلية
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ	3.84	0.46	1	مرتفعة
الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة	3.81	0.54	2	مرتفعة
الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة	3.71	0.30	3	مرتفعة
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج	3.57	0.45	4	متوسطة
المستوى الكُلِّيّ لمقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة	**3.76**	**0.32**	–	**مرتفع**

يتَّضِحُ من نتائج الجدول (8) أن المستوى العام لأفراد عيِّنة الدّراسة نحو الفَاعليَّة التّدريسيّة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.76)، بانحراف مِعيارِيّ

(0.32)، وتعكِسُ هذه النتيجة فَاعليَّة تدريسيّةً مرتفعة لدى أفراد عيِّنة الدّراسة. وأظهرت النتائج أن بعد الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ، جاء في الترتيب الأوّل من الأهميّة النسْبِيّة في مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة، بينما جاء بعد الفَاعليَّة التّدريسيّة في أحداث النتائج، في الترتيب الأخير من الأهميّة النسْبِيّة في هذا المقياس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى الاستقلال التّدريسيّ لدى معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

للإجابةِ عن هذا السؤال، تَمَّ حساب المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة والانحرافات المِعيارِيّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة، اتُجاه الأبعاد الرئيسة لمحور الاستقلال التّدريسيّ ، وترتيبها تنازلياً حسب المستوى، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة والانحرافات المِعيارِيّة لأداء عينة الدراسة على مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك مرتبة تنازلياً تبعاً للأوساط

المُتغَيّر	المتوسط الحِسَابِيّ	الانحراف المِعيارِيّ	الترتيب حسب الأهميّة	درجة الاستقلالية
الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة	3.80	0.40	1	مرتفعة
الاستقلاليّة العامّة	3.61	0.38	2	متوسطة
الاستقلاليّة في اتخاذ القرار	3.43	0.40	3	متوسطة
المستوى الكُلِّيّ لمقياس الاستقلال التّدريسيّ	**3.61**	**0.28**	–	**متوسطة**

يتَّضِحُ من نتائج الجدول (9) أنَّ المستوى العام لأفراد عيِّنة الدّراسة في الاستقلال التّدريسيّ جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.61)، بانحراف مِعيارِيّ (0.28)، وتعكس هذه النتيجة استقلالا تدريسيا متوسطاً لدى أفراد عيِّنة الدّراسة. وأظهرت النتائج أن بعد الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة جاء في الترتيب الأول من حيث

الأهميّة النسْبِيّة في الاستقلال التّدريسيّ، بينما جاء بُعْدُ الاستقلاليّة في اتخاذ القرار، في الترتيب الأخير من حيث الأهميّة النسْبِيّة في هذا المقياس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما مستوى التّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

وللإجابةِ عن هذا السؤال، تَمَّ حساب المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة والانحرافات المِعيارِيّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة نحو الأبعاد الرئيسة لمحور التّدريس الإبداعيّ، وترتيبها تنازلياً وَفْق المستوى، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المُتَوَسِطات الحِسَابِيّة والانحرافات المِعيارِيّة لأداء عينة الدراسة على مقياس التّدريس الإبداعيّ مرتبة تنازلياً تبعاً للأوساط

المُتغَيّر	المتوسط الحِسَابِيّ	الانحراف المِعيارِيّ	الترتيب حسب الأهميّة	درجة التدريس الإبداعيّ
الإبداع في التقويم	4.11	0.53	1	مرتفعة
الإبداع في التَّخطيط للدرس	3.97	0.47	2	مرتفعة
الإبداع في زيادة الدافِعيّة	3.86	0.39	3	مرتفعة
الإبداع في تنفيذ الدّرس	3.75	0.41	4	مرتفعة
المستوى الكُلّيّ لمقياس التّدريس الإبداعيّ	**3.91**	**0.39**	-	**مرتفعة**

يتَّضِحُ من نتائج الجدول (10) أنَّ المُستوى العام لأفراد عيِّنة الدّراسة في التّدريس الإبداعيّ جاء بدرجةٍ مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.91)، بانحراف مِعيارِيّ (0.39)، وتعكس هذه النتيجة تدريساً إبداعيّاً مرتفعاً لدى أفراد عيِّنة الدّراسة. وأظهرت النتائج أن بعد الإبداع في التقويم جاء في الترتيب الأول من حيث الأهميّة النسْبِيّة في التّدريس الإبداعيّ، بينما جاء بعد الإبداع في تنفيذ الدّرس في الترتيب الأخير من حيث الأهميّة النسْبِيّة في هذا المقياس.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ""هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية (α=.05) بين الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَانَويّة في محافظة العاصمة؟"

وللإجابة عن السؤال الرابع، تَمَّ حساب معامل الارتباط بين الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ، والجدول (**11**) يوضح ذلك.

الجدول (11)

معامل الارتباط بيرسون للأبعاد والدّرجة الكُلِّيّة للفَاعليَّة التّدريسيّة والتّدريس الإبداعيّ

الأبعاد	التّدريس الإبداعيّ = r
الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة	**0.52
الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة	**0.35
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ	**0.47
الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج	**0.40
مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة (الدرجة الكلية)	**0.57

** **ذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة** ($\alpha \geq 0.01$).

يظهر من الجدول (11) وجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين أبعاد الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ، كما ويظهر وجود علاقة ارتباط طردية وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين الدرجة الكلية للفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط بين بُعد الفاعلية التدريسية الشخصية والتدريس الإبداعي بمعامل ارتباط بلغ (0.52)، كما بلغ ادنى معامل ارتباط بين بُعد الفاعلية التدريسية العامة والتدريس الإبداعي بمعامل ارتباط بلغ (0.35).

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية ($\alpha=.05$) بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

وللإجابة عن السؤال الخامس تَمَّ حساب معامل الارتباط بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ ، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

معامل الارتباط بيرسون للأبعاد والدّرجة الكُلّيّة للاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ

الأبعاد	التّدريس الإبداعيّ = r
الاستقلاليّة في اتخاذ القرار	**0.46
الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة	**0.42
الاستقلاليّة العامّة	**0.54
مقياس الاستقلال التّدريسيّ (الدرجة الكلية)	****0.65**

** **ذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة** ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (12) وجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين أبعاد الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ، كما يظهر وجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك، والتدريس الإبداعيّ، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط بين بُعد الاستقلالية العامة والتدريس الإبداعي بمعامل ارتباط بلغ (0.54)، كما بلغ ادنى معامل ارتباط بين بُعد الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس واختيار النشاطات الصَّفّيّة والتدريس الإبداعي بمعامل ارتباط بلغ (0.42).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدّراسة والتي تتعلّق بالتعرف إلى علاقة الفَاعليَّة التّدريسيّة والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَانَويّة في العاصمة، كما يتضمن بعض التوصيات التي استندت إلى نتائج الدّراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والخاص بمستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة، أنَّ الاتجاه العام لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة نحو الفَاعليَّة التّدريسيّة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.76)، وبانحراف مِعيارِيّ (0.32). وبشكل عام تتَّفِق هذه النتيجة من حيث ارتفاع مستوى الفَاعليَّة التّدريسيّة، مع العديد من الدِّراسَات، مثل: دراسة (النهار والربابعة،1992 ؛عطاري وجبران،2007، الميالي والموسوي، 2011). وقد تعود هذه النتيجة برأي الباحثة إلى حركة الاصلاحات التربويّة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم والمُتَمثِّلة في برامج التَّطوير التَّربويّ، والورشات والدورات التي تعقدها، والتي تسعى بشكل عام إلى التنمية المهَنيّة المستدامة لدى العاملين في القطاع التَّربويّ، ومن هذه البرامج: برنامج تطوير المدرسة والمُديريّة، ويهدف إلى تَمكين المدرسة من تنمية ذاتها. وبرنامج تدريب المعلميّن المستجدين، ويهدف إلى تَمكين المعلميّن المستجدين من استخدام أساليب التّدريس الحديثة. وبرنامج تدريب المعلميّن في أثناء الخدمة (ERSP)، ويَهدِفُ إلى تدريب المعلميّن أثناء الخدمة على استخدام أساليب التّدريس الحديثة. وبرنامج (ICDL)، وبرنامج (Worldlinks)،

وبرنـامج إنتـل للتعلـيم، والحقيبـة التَّعليميَّـة، وأدوات التّفكيـر، وأنتـل أون لايـن (Intel on Line)، وتسعى إلـى تَمكـين المعلمـيّن فـي وزارة التربيـة والتعلـيم مـن توظيـف التكنولوجيـا فـي التعلـيم. كـذلك جائزة الملكـة رانيـا العبد الله للمعلم المتميز، التـي تسعى إلـى تقدير التربويين، وتحفيز المتميزين، ونشر ثقافة التميز، والإبداع، والمساهمة في إنتاج المعرفة. وهذا يتَّفِق مع ما أشار إليه (Chan, 2008) فـي دراسـته: حتـى تتحقّـق الفَاعليَّـة التّدريـسيّة لـدى المعلـم لا بُـدَّ مـن ربطهـا بالإصــلاحات التَّعليميَّة، من حيث زيادة الإفادة من التدريب العملي على أساليب التّدريس، والإقلال من المركزيّة حـول المعلـم، وانفتـاح المعلـم علـى الأفكـار الجديـدة، والـدخول فـي تَجـارِب جديـدة، والإبـداع لتلبيـة احتياجات الطلبة.

كما أظهرت النتائج أنَّ بعد الفَاعليَّة التّدريسيّة في إدارة الصَّفّ جاء في الترتيب الأول من حيث الأهميّة النسْبِيّة، وهذه النتيجة تتشابه مع النتيجة التي توصلت إليها كلّ من (الخلايلة، 2008)، ودراسة جيالو وليتل (Giallo & Little, 2003)، ودراسة بلاكبورن (Blackburn, 2007)، التي عزت ذلك إلى طبيعة إعداد المعلميّن التي تركز على هذا الجانب في العمليّة التَّعليميَّة، كمحور أساس، ممَّا مكَّنَ المعلميّن من التَّمتُّعِ بدرجة عالية من القُدْرَةِ على الإدارة الصَّفّيّة، وقدرتهم على معالجة مُشكِلاتهم. كما يُمكنُ أنْ تُعزى هذه النتيجة باعتبار الإدارة الصَّفّيّة تُعد العامل الحاسم في نجاح المعلم، ومعياراً لفاعليته التَّعليميَّة.

بينما جاء بُعْدُ الفَاعليَّة التّدريسيّة في إحداث النتائج، في الترتيب الأخير، من حيث الأهميّة النسْبِيّة في هذا المقياس، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (الكثيري،2011)، وقد تعود هذه النتيجة برأي الباحثة إلى طبيعة المرحلة الثّانَويّة التي يدرسها المعلميّن، إذ إنَّ نتائج الطالب في هذه المرحلة لا تقتصر على المعلومات المكتسبة من المعلم، بل تمتدُّ إلى تَمَكُّن الطالب من التّفكير المستقل، واكتساب المعرفة، والمهارات.

ويُمكِنُ تفسير نتيجة تقدم الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة على الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة الشّخصيّة بنسبة قليلة، بعكس ما جاء في عدد من الدِّراسَات، ومنها دراسة (النَّهار والرَّبابعة، 1992) برأي الباحثة إلى طبيعة هذه المرحلة، لِمَا لها من خصوصيّة في الأردن، كما في الكثير من الدول. إذْ تَحظى هذه المرحلة بأهميّة كبيرة من الأهل، والأقارب، والمدرسة، والمجتمع، إذ تتشكَّلُ بها ملامح مستقبل الطلبة. كما أنَّ التطور المَعْرفيّ الهائل، ساهم في نشر المعرفة الإنسَانيّة، وتطوُّرِها، ولم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للحصول على المعلومة، خاصة في المرحلة الثَّانَويّة، إذ يسعى الطالب للحصول على المعرفة بكافة الوسائل المتاحة. كما يُمْكِنُ تفسير سبب التباين في نتائج الدِّراسَات، باختلاف خصائص عيِّنة الدّراسة، من مجتمع إلى آخر.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الثَّاني: "ما مستوى الاستقلال التّدريسيّ المدرك لدى مُعلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الثاني، والخاص بمستوى الاستقلال التّدريسيّ المدرك لدى معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة، أنَّ الاتجاه العام لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة نحو مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك جاء بدرجة متوسطة، إذ بَلَغَ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.61)، بانحراف مِعيارِيّ (0.28)، ممّا يعني استقلالاً تدريسيًّا مُتوسطاً لدى أفراد عيِّنة الدّراسة. وقد يعود ذلك إلى ضغوط العمل لدى المعلمين، وعدم توفر الجو المثالي للتدريس، وتقييد بعضا من حرياتهم داخل غرفة الصف، ووجود قيود من قبل إدارة المدرسة

كما أظهرت النتائج أنَّ بُعد الاستقلاليّة في التَّخطيط للتدريس، واختيار النشاطات الصَّفّيّة جاء في الترتيب الأوَّل من حيث الأهميّة النسْبِيّة في الاستقلال التّدريسيّ، بينما جاء بعد الاستقلاليّة في اتخاذ القرار، في الترتيب الأخير من حيث الأهميّة النسْبِيّة في هذا المقياس. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (المهدي،2007) إذ فَسَّر ضعف مشاركة المعلمّين في صنع القرارات المَدرسيّة، بأسباب عديدة، منها: ظروف الصَّفّ، كتكدُّس الطلبة، وقلة الإمكانات المتاحة، وتكدس

المناهج الدراسيّة، وأخيرًا، ضعف تأثير المعلم في الحياة المَدرسيّة عمومًا، فهو عادة منقاد إلى القوانين واللوائح، والقرارات الصادرة من جهاتٍ أعلى. كما تُبرزُ هذه النتيجةُ أهميّة بُعد التَّخطيط للتدريس، واختيار النشاطات الصَّفّيّة في جعل عمليّة التّدريس متقنةَ الأدوار، وَفْق خطواتٍ محدّدةٍ، منظّمةٍ، ومترابطةِ الأجزاء، وخاليةٍ من الارتجاليّة، والعَشْوائيّةِ، مُحَقَّقَةٍ للأهداف. وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (Tan et al., 2011) من حيث أهميّة قدرة المعلميّن على إعداد خطط دراسية فعالة، وتعزيز إنجازات الطلبة، والوصول إلى أهدافهم التَّعليميَّة، وتحقيقها، وتحفيز الطلبة على التعلم والإبداع. إذ تزداد دافِعيّة الطلبة كلما كان المعلم قادراً على استخدام وسائل تدريسيّة حديثة، ونشاطات طلابيّة صفيّة من خارج المنهاج، إذ تزدادُ العمليّة التّدريسيّة متعة. كما تشير النتائج إلى وضوح رؤيةِ المعلميّن، وإدراكهم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، نتيجة التنمية المهَنيّة الفاعلة. كما وقد يعود السبب إلى المعوقات التي تحد من مشاركتهم باتخاذ القرار، وهي: المركزية الشديدة، فهناك تركيز للسلطات، والصلاحيات في أيدي أصحاب القرار في المؤسسات التربوية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:" ما مستوى التّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَانَويّة في محافظة العاصمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والخاص بمستوى التّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة، أنّ الاتجاه العام لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة نحو مقياس التّدريس الإبداعيّ جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحِسَابِيّ العام (3.91)، بانحراف مِعيارِيّ (0.39)، ممّا يعني تدريسا إبداعيا مرتفعا لدى أفراد عيِّنة الدّراسة. كما أظهرت النتائج أنَّ بعد الإبداع في التقويم جاء في الترتيب الأول، من حيث الأهميّة النسْبِيّة في التّدريس الإبداعيّ، وقد يعود ذلك إلى كون هذا البعد هو المؤشر الذي يساعد المعلم على مقارنة أداء الطلبة بالأهداف الإبداعيّة التي يسعى إلى تحقيقها في الطلبة. كما يعتبر المؤشر الحاسم على تقدير إبداع المعلم، بنتائج طلبته، وخاصة في هذه المرحلة.

وتعزي الباحثة أيضاً هذه النتيجة إلى ما ذكر سابقاً، فيما يتعلق بالإصلاحات التَّعليميَّة التي ساعدت المعلم على الانفتاح على الأفكار الجديدة، والدخول في تَجارِب جديدة، والإبداع لتلبية احتياجات الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتائج السؤال الأول والثاني التي أشارت إلى أرتفاع مستوى كل من الفَاعليَّة التّدريسيّة، الاستقلال التّدريسيّ المدرك لدى عينة الدراسة؛ وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات من حيث أهميتها في إعداد المعلم لخطط دراسية فعالة، واستخدامه للوسائل والاستراتيجيات التدريسيّة الحديثة والمتنوعة، إذ تزداد دافِعيّة الطلبة كلما كان المعلم قادراً على استخدام وسائل تدريسيّة حديثة، ونشاطات طلابيّة صفيّة متنوعة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:" هل توجد علاقة ارتباطيه بين الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والخاص بعلاقة الفَاعليَّة التّدريسيّة بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة، وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيّة بين الفَاعليَّة التّدريسيّة، والتدريس الإبداعيّ، بدرجة قويّة، وكذلك وجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($P \leq 0.01$) بين أبعاد الفَاعليَّة التّدريسيّة والتدريس الإبداعيّ.

وقد تعود هذه النتيجة برأي الباحثة إلى محاولة المعلمين الاحتفاظ بصورة إيجابية عن أداءهم التدريسي، نتيجة لارتفاع مستوى الدافعية لديهم ومفهوم الذات الإيجابيّ، وإدراكهم لدورهم الفعال في تحديد نتائج سلوكهم التدريسي، وإدراكهم لإمكاناتهم، بما يتفق مع اعتقاداتهم عن أنفسهم، وعن متطلبات المهمات التدريسية المطلوب توفرها لتحقيق التدريس الإبداعي.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Chi et al., 2011; Karimvand, 2011)

التي ظهر بها أنَّ الفَاعليَّة الذَّاتيّة، هي الطريق نحو الإبداع التّدريسيّ، وأنَّ المعلميّن الذين يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيَّة، لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات التّدريس الحديثة، والمناسبة في العمليّة التَّعليميَّة، ولديهم ثقة أكبر بأنفسهم، وقدرة أكبر على تحقيق الإنجازات التَّعليميَّة المطلوبة منهم، وأنَّهم يستطيعون مواجهة المشكلات المُتعدِّدة وحلّها، ورسم الخطط التّدريسيّة اللازمة كما يراها المعلم.

وانسجاما مع نتائج الدراسة، فقد أشارت بعض الدراسات كدراسة (Tan et al, 2011)، إذ ظهر وجود علاقة إيجابيّة بين الفَاعليَّة الذَّاتيّة والإبداع، وان المعلميّن الذين يَتَمتَّعون بفَاعليَّة ذاتيّة مرتفعة ظهر لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات التّدريس الحديثة والمناسبة، ولديهم القدرة على الإبداع، والابتكار في العمليّة التَّعليمية.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:" هل توجد علاقة ارتباطيه بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والخاص بعلاقة الاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثّانَويّة في محافظة العاصمة، وجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتدريس الإبداعيّ، ووجود علاقة ارتباط طرديّة وذات دلالة إحصَائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين أبعاد الاستقلال التّدريسيّ المدرك والتّدريس الإبداعيّ. وتتَّفِق هذه النتيجة مع ما جاء في كلّ من (داوني، 2003؛ Anderson, 2002)، من حيث أنّ اسْتقلاليَّة التّدريس تُعَدُّ شرطاً أسَاسيّاً للتدريس المبدع، خاصة أنّ التّدريس نشاط معقد يتطلب درجة عالية من الثقة بالمعلميّن، وتوفير مساحة من الحريّة تسمح لهم بتطويع المنهاج الدّراسيّ، وأظهرت النتائج أنّ

الاستقلال التّدريسيّ يُمكِّن المعلم من الإبداع في التّدريس، بمنحه مجالاً أكبر للابتكار، والاطلاع على المناهج، والاستقلالية في وضع الخطط الدراسيّة.

وتتَّفِق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة هود (Hood, 2011)؛ ودراسة أوزترك (Öztürk, 2011) من حيث أنّ الاستقلال التّدريسيّ في إعطاء المنهاج يحسّن من أداء الطلبة، ويمكِّن المعلم من تقدير احتياجات الطلبة التَّعليميَّة ومصالحهم، وأنّ المنهاج التقليدي يحد من حُريّة المعلم في اعطاء الدّرس بالطريقة التي يراها مناسبة، ولا يستطيع بها إيصال المعلومة إلى الطالب، كما أظهرت أنَّ الاستقلال التّدريسي أحد أهم أسباب التميز، والإبداع في التّدريس، التي تسمح للمعلم بالاستقلال التّدريسيّ؛ لتطبيق فلسفته الخاصة في عمليّة التعليم، مما يُحقِّقُ التّدريس الإبداعيّ.

وتعزي الباحثة أيضاً النتيجة إلى ما يمكن أن يتعلَّق بالدور الذي تلعبه المدرسة، من خلال الأجواء الداعمة القائمة على الاحترام وحرية التعبير عن الاراء ومناقشتها، والسماح لهم بالتأمل الذاتي، بحيث يعتقد المعلمين بأنَّ ممارساتهم التدريسية هي سبب نجاحهم أو فشلهم. كما قد توفر الإدارة من خلال لقاءاتها مع المعلمين ما يعزز لديهم اعتقادهم بالاستقلالية، مما يساعد على الثقة بالنفس والتفاؤل بالمستقبل، والقدرة على اتخاذ القرارت التي تُحقِّقُ التّدريس الإبداعيّ.

كما يُمْكِنُ تفسير هذه النتيجة بالاهتمام الملحوظ من وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة، على تنمية المعلم مهنيًّا بالبرامجِ، والدَّورات التَّدريبية، ومن أهمِّها: برنامج التنمية المهَنيّة المستدامة للمعلميّن (ERSP) الذي يَهْدِفُ إلى بناء قدرات المعلميّن، وكفاياتهم، بشكلٍ يُتيح لهم مزاولة مهنيّتهم التربويّة داخل مدارسهم، ويستهدف هذا البرنامج المعلميّن الجدد والمعلميّن في أثناء الخدمة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بما يلي:

أولاً: توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم

1. توفير مناخ مدرسي يعطي المعلم درجة من الاستقلالية، وذلك لوجود علاقة بين الاستقلال التّدريسيّ والتّدريس الإبداعيّ.
2. ضرورة عقد ورشات تدريبية، ومحاضرات للمعلميّن، والمدراء، في الاستقلاليّة التّدريسيّة، وكَيْفيّة توظيفها.
3. أن يتمَّ تزويد الطلبة المعلميّن، بمهارات التّدريس الإبداعيّ، والاستراتيجيات الحديثة في أثناء فترة التدريب الميداني، بالبيئات التَّعليميَّة المعززة لمهارات التّدريس الإبداعيّ.

ثانياً: توصيات خاصه بالباحثين

1. إجراء المزيد من الدِّراسَات، بحيث تتناول مفاهيم الدّراسة، الفَاعليَّة التّدريسيّة، والتدريس الإبداعيّ، على أن يتم قياس التدريس الإبداعي باستخدام طرق أخرى أكثر موثوقية، مثل اسلوب الملاحظة، ومتابعة السجلات الخاصة بالمعلم والطالب، للتأكد من ممارسة المعلمين الفعلية للتدريس الإبداعي.
2. إجراء دراسات مماثلة لمعلميّ المرحلة الأسَاسيّة، ومعلميّ مناطق أُخرى، وإجراء المقارنات. على اعتبار أن البيئة التي تم التطبيق فيها (محافظة عمان) تحظى باهتمام أكبر، ومراقبة مكثفة من المسؤولين، وتوفر الامكانات والخدمات التي تساعد المعلمين على استخدام الطرق والاستراتيجيات الإبداعية أكثر من غيرهم من المعلمين في المحافظات والمناطق الأخرى.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الاستقلال التدريسي المدرك، وإدخال متغيرات أخرى مثل العلاقة بين الاستقلال التدريسي المدرك والرضا الوظيفي والاحتراق النفسي، وتحتوي على عينات من تخصصات مختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العَرَبيّة

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2010). *تعليم التّفكير النَظريّة والتَّطْبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو سته، فريال. (2011). فَاعليَّة برنامج تَدريبِيّ في تنمية مهارات التّدريس الإبداعيّ وخفض قلق التّدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (70)، 113–162.

أبوغزال، معاوية وعلاونة، شفيق. (2010).العدالة المَدرسيّة وعلاقتها بالفَاعليَّة الذَّاتيّة المدركة لدى عيِّنة من تلاميذ المدارس الأسَاسيّة في محافظة إربد: دراسة تطورية. *مجلة جامعة دمشق*، *26*(4)، 285–317.

الأفندي، إسماعيل. (2012). عوامل الرضا الوَظيفيّ وتطوير فعالية أداء المعلميّن في المدارس الثَانَويّة الحكومية في محافظة بيت لحم. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر التَّربويّ الثالث لمُديريّة التربية والتعليم*، الخليل، 16–17 ايار، 2012.

الألوسي، صائب والزعبي، طلال. (2002). *التّدريس الإبداعيّ*. عمان: دار المنهل ناشرون وموزعون.

إبراهيم، مجدي.(2005). *التّدريس الإبداعيّ وتعلم التّفكير*. القاهرة : عالم الكتب.

إبراهيم، مجدي والسايح، السيد. (2010). *الإبداع والتدريس الصَّفّيّ التفاعلي*. القاهرة: عالم الكتب.

جروان، فتحي. (2012). *تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات* (الطبعة الخامسة). عمان: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي. (2013). *الإبداع مفهومه. معاييره. ومكوناته.* (الطبعة الثالثة). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الجفوت، وفاء. (2000). الادارة الصَّفّيّة مفهومها وتطبيقاتها. *رسالة المعلم، 40*(1،2)، 6–16.

حسن، محمد. (2003). العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة والموجه التَّربويّ في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السُّلوك الابتكاري لدى التلاميذ. *المجلة التربويّة.. 17*(67). 11–50.

الخبتي، علي. (2006). نظرة تطويرية للتنمية الذَّاتيّة للمعلميّن– نموذج التعلم مدى الحياة للمعلميّن. ورقة مقدمة إلى *اللقاء السنوي الثالث عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية.(جستن). إعداد المعلم وتطويره في ضوء المُتغَيّرات المعاصرة، جامعة الملك* سعود، الرياض، 21–22 فبراير، 2006.

الخلايلة، هدى. (2008). *الفَاعليَّة الذَّاتيّة لمعلميّ مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم.* رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الأردن.

دواني، كمال. (2003). المعلم المبدع والتعليم الفعال. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلميّ الثالث لِكُلِّية التربية، *جامعة دمشق*، 28–29 نيسان، 2003.

ديلور، جاك والمفتي، إنعام وأماجي، إيساو وكارنيرو، روبيرتو وتشونغ، فاي وغيريميك، برونيسلاف وآخرون. (1996). *التعلم: ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين.* اليونسكو: مركز الكتب الأردني.

رنكو، مارك.(2012). *الإبداع نظرياته وموضوعاته البحث، والتطور، والممارسة*(شفيق علاونة، مترجم). المملكة العَرَبيّة السعودية: العبيكان للنشر.(تاريخ النشر الأصلي 2007).

زيتون، حسن. (2004). *مهارات التّدريس: رؤية في تنفيذ التّدريس/ أصول التّدريس* (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.

سليم، محمد. (2009). *المدخلات التَّعليميَّة*. استردت بتاريخ 27 تشرين الثاني 2012 من المصدر: http://www. uqu.edu.sa/page/ar/136773

السويدان، طارق. (2010). *التدريب والتدريس الإبداعيّ: 260 طريقة ونصيحة وتمرين للإبداع في التدريب والتدريس*. الكويت: شركة الإبداع الفكري.

عاقل، فاخر. (1979). *الإبداع وتربيته*. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد العزيز، سعيد. (2006). *المدخل إلى الإبداع*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2010). *علم النفس المَعْرفيّ*. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطاري، عارف وجبران، علي. (2007). الاعتقاد بفعالية الذَّات والتَمكين من السلطة لدى عيِّنة من المعلميّن في محافظة إربد – شمال الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التربويّة*. جامعة *اليرموك*. *3*(3)، 235–250.

عطاري، عارف والشنفري، عبدالله. (2007). تقدير المعلميّن والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة. *مجلة العلوم التربويّة والنفسية*، جامعة *البحرين* *8*(2). 160–186.

فضل الله، محمد وفتاوي، شاكر وطه، شحاته. (2011). فَاعليَّة برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المَعْرفيّة للطالب معلم اللغة العَرَبيّة وتوجيه ممارساته التّدريسيّة نحو التّدريس الإبداعيّ. *المجلة الدولية للأبحاث التربويّة*، جامعة *الإمارات العَرَبيّة المتحدة*، (29)، 49–76.

فلبمان، سمير. (2004). فَاعليَّة برنامج مقترح لإكساب الطلاب "المعلمّين" تخصص رياضيات مهارات التّدريس الإبداعيّ. *مجلة كليات المعلمّين*، *4*(2)، 86-150.

القرني، يعن الله. (2009). *تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التّدريس الإبداعيّ ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ*. رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

القضاه، محمد والترتوري، محمد. (2006). *أَسَاسّيات علم النفس التَّربويّ: النَظريّة والتَّطْبيق* . الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2004). *النَظريّة المَعْرفيّة الاجتماعّية وتطبيقاتها*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2008). تصميم *التّدريس* (الطبعة الثالثة). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الكثيري، سعود. (2011). مدى تصور معلميّ المرحلة الثَانَويّة بمدينة الرياض لفَاعليَّة أدائهم التعليميّ وَفْق مقياس (TSES). *مجلة العلوم التربويّة والنفسية*، جامعة البحرين *12*(4) 167-193.

المحاميد، خالد والتح، أحمد. (2008). *استراتيجيات التّدريس والتقويم الحديثة: نماذج تطبيقية*. عمان: دار ورد للنشر والتوزيع.

محمود، صلاح الدين. (2005). *تفريد تعلم مهارات التّدريس بين النَظريّة والتَّطْبيق*. القاهرة: عالم الكتب.

المختار، محمد وعدوي، إنجي. (2011). *التّفكير النمطي والإبداعيّ*. القاهرة: مركز تطوير الدِّراسَات العليا والبحوث.

المغربي، ريم. (2008). *الفَاعليَّة الذَّاتيَة التَّعليميَّة لمعلميّ العلوم في المرحلة الأسَاسيّة وعلاقتها بالفَاعليَّة الذَّاتيَة التعلميّة لطلبتهم وتحصيلهم العلميّ*. رسالة دكتواره غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

المهدي، ياسر. (2007). تَمكين المعلميّن بمدارس التعليم الأسَاسيّ في مصر: دراسة ميدانيّة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *2*(31). 9-56.

مؤتمن، منى وبرمات، توجان.(2002). *نحو رؤية مستقبلية للنظام التَّربويّ في الأردن: منتدى التعليم في أردن المستقبل*. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الميالي، فاضل والموسي، عباس .(2011). قياس مستوى فَاعليَّة الذَّات التربويّة لدى الكادر التّدريسيّ في الجامعة. *مجلة الباحث*، *جامعة كربلاء*، (1)، 199-227.

نشوان، جميل ونشوان، يعقوب. (2004). *السُّلوك التَنظيميّ في الإدارة والإشراف التَّربويّ* (الطبعة الثانية). عمان: دار الفرقان.

النهار، تيسير والربابعة، محمد. (1992). كفاية المعلم في المدارس وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها. *مجلة مؤتة للبحوث والدِّراسَات*، *جامعة مؤتة*، *7*(3). 41-68.

النهار، تيسير ومحافظة، سامح. (1992). العوامل التي تعزز الإبداع في التعليم ومدى توافرها في المدارس الثَانَويّة في الإردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدِّراسَات*، جامعة مؤتة، *7*(3). 117-150.

وزارة التربية والتعليم.(2012). *إحصَائيّات التعليم للعام الدّراسيّ 2012/2011*. عمان: قسم إدارة نظام المعلومات.

ثانياً: المراجع الإنجليزيّة

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86−95.

Anderson, D. (2002). Creative Teachers: Risk, Responsibility, and Love. *Journal of Education, 183*(1), 33-48.

Ashton, P. & Webb, R. (1986*). Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Bandura, A. (1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologgist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology, 4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Six theories of child development. 6, 1- 60. Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Benard, B. (2005). *Fostering resilience in children*. ERIC Clearing house on lementary and Early Childhood Education, Retrieved December, 2012, from source: *http://resilnet.uiuc.edu/libr ary/benard95.html*

Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The Role of Intrinsic Motivation for Teaching, Teachers' Care and Autonomy Support in Students'

Self-Determined Motivation. *Journal for educational research, 3* (1), 122-140.

Blackburn, J. (2007). *Assessment of teacher self-efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers.* Unpublished master thesis, University of Kentucky UK nowledge.

Chan, D. (2007). General, collective, and domain-specific teacher self-effcacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1057-1069.

Chan, D. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teacher in Hong Kong. *Educational Psychology, 28* (2), 181-194.

Chi, H., Chia, S., Ling, T. & Chang, C. (2011). The Influence of Teachers' Self-efficacy on Innovative Work Behavior. *International Proceedings of Economics Development & Research, 5*(1), 233-237.

Chou, C., Chen, S., Hsiao, H. & Shen, C. (2010). Effects of technical and ocational school teachers' self-efficacy in creative teaching and creative teaching efficacy: Using organizational innovative climate as a mediator variable. *In International Conference on Educational and Information Technology* (pp.92- 95). Taiwan: University of Yunlin.

Darling - Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education, 53*(4), 315-286.

Frank, R. (2001). *Teaching Outside of the Box: Studying a Creative Teacher*. Unpublished Doctoral, West Florida University. McGill University, Montréal.

Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3,* 21-34.

Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Gist, M. & Mitchell, T. (1992). self- Efficacy .A Theoretical analysis of it is determinants and Malleability, *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211.

Goudy, R. (2005). *Teacher trust in building principals: A contextual relationship to school climate in K--4 buildings*. Unpublished Doctoral Dissertation, akron university.

Hood, A. (2011). *The Increasing Standardization of Curriculum and Instruction in Two Central- Iowa Metro Elementary Schools and Its Effect on Teacher Autonomy and Creativity*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drake University.

Jon, C., Jeou, S., Lih, J., Shih, H., Hui, C. & Chan, L. (2005). A Study of influential factors for creative teaching. Paper presented at *the international conference on Redesigning Pedagogy: Research,*

Policy, Practice, National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Karimvand, P. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching, 4* (3), 171-183.

LaCoe, C. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, USA.

Melenyzer, B. (1990). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at *the Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education.* November 16-20, 1990.

Moomaw, W. (2005). *Teacher-Perceived Autonomy: AConstruct Validation of the Teacher Autonomy Scale*. Unpublished DoctorAL, West Florida University.

Öztürk, I. (2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The History Teaching. *International Journal of Instruction,* 4(2), 113-128.

Palaniappan, A. (2009). Creative Teaching and Its Assessment. Paper presented at the *UNESCO-APEID International Conference with the theme 'Quality Innovations for Teaching and Learning'* (pp.1-15), Impact Exhibition and Convention Center, Bangkok, Thailand.

Pearson, L. & Hall, B. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86*(3), 172-177.

Pearson, L. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress work satisfaction, empowerment, and professionalism . *Educational Research Quarterly, 29* (1), 38-54.

Pearson, L. & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. The Journal of Educational Research, 100*(1), 44-51.*

Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 381- 394.

Shushan,C., Ralf,S. & Guang,H. (2008). *Creative Organizational Climate of Schools, General Self-Efficacy, Creativity Self-Efficacy, and Cultural Efficacy of Teachers. Educational Research Journal(教育研究學報),23*(2) , 227-251.

Tan, A., Li, J. & Rotgans, J. (2011). creativity self efficacy scale as a predictor forclassroom behavior in chinese. *The Open Education Journal, 4*(1), 90-94.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 783-805.

Turner, R. (1987). What are the Critical Problems in Teaching? And How Can They Be Solved? Here is What Teachers Say, Part 1(Abstract). *Learning, 15* (7), 58-63.

Waiming. C., Shek kam. T. & Hector. W. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance between the Views and Practices of Language Teacher. *The Journal of Creative Behavior, 37* (2), 77–14.

ملحق (أ)

مقياس الفاعلية التدريسية بصورته الأولية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور/ لدكتورة_________________________________ المحترم / المحترمة

تجري الباحثة دراسة بعنوان:

" **علاقة الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتّدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَانَويّة في محافظة العاصمة**"؛ ذلك استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التَّربويّ. ولتحقيق الهدف من الدّراسة، فستطوّر الباحثة ثلاثة مقاييس، هي:

1. الفَاعليَّة التّدريسيّة.
2. الاستقلال التّدريسيّ المدرك.
3. التّدريس الإبداعيّ.

ونظرًا إلى ما عُرف عنكم من خبرة واسعة وفهم عميق في هذا المجال، فأنه يرجى التكرم بتحكيم تلك المقاييس، من حيث:

1. مناسبة مجالات المقياس لموضوع الدّراسة.
2. مدى انتماء الفقرات لِكُلِّ مجال.
3. إضافة فقرات إلى المجالات أو حذفها أو نقل الفقرات من مجال لآخر.
4. دقة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس.
5. أي اقتراحات تجدونها مناسبة.

علماً بأنه سيكون لتعاونكم بالغ الأثر في بناء هذه الأدوات.

واقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

تماره محمد الحجايا

مقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
البُعد الأول : الفَاعليَّة التّدريسيّة الشّخصيّة							
1	عندما أحاول فعلاً وبجدية، يمكنني التَّعامُل مع أكثر الطلبة صعوبة						
2	إذا كان طالب مصدر أزعاج أو فوضى في صف أدرسه، فإنني أكون متأكدًا من معرفتي لبعض الأساليب التي يمكن أن أعيد بها توجيه سلوكه						
3	إذا لم يستطع أحد طلابي القيام بالوظيفة الصَّفّيّة، فإنني أكون قادرًا على أن أحدد بدقة ما إذا كانت الوظيفة في المستوى المناسب من الصعوبة						
4	إذا كان أحد الطلبة الجدد في الصَّفّ غير قادر على التركيز على المهمة المطلوبة في وظيفة ما، فإنه لا يُمكنني عمل إلا القليل لزيادة تركيزه على المهمة						
5	عندما يواجه الطالب صعوبة في تنفيذ واجب ما، فأستطيع تكييفه لمستواه						
6	لدي تدريب كافٍ يمكنني من معالجة أي مشكلة تعليميّة تقريبًا						
7	أنمو مهنيًّا بالعمل مع الطلبة						
8	ما يمكن أن يفيد منه الطالب من برامج التّدريس يعتمد على موقفه الشخصيّ، بغض النظر عن قدرتي						
9	لدي إمكانيات عالية لإقناع الطلبة بقدرتهم على الأداء الجيد بالمدرسة						
10	أساعد طلابي على تقدير قيمة التعلم						
11	أحفّز الطلبة ضعيفي الرغبة باتجاه العمل المَدرسيّ						
البُعد الثاني : الفَاعليَّة التّدريسيّة العامّة							
12	إن ما يمكن تحقيقه بالمعلم محدود؛ بسبب التأثير الكبير لبيئة الطالب الأسرية في التحصيل						
13	إن إعدادي المهنيّ كمعلم وخبرتي التَّعليميَّة أعطتني المهارات اللازمة لأن أكون معلمًا فعالًا						
14	لست على استعداد لمضاعفة جهودي مع الطلبة، إلا إذا ضاعف أولياء أمور الطلبة جهودهم مع أبنائهم						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
15	إن قوانين المدرسة وأنظمتها وسياساتها تعيق أدائي للعمل الذي وظفت من أجل إنجازه						
16	يمكن التغلب على آثار الخبرات التي تعرض لها الطالب في البيت أو الاسرة عن طريق التعليم الجيد						
17	يمكن القول إنه حتى المعلم الذي لديه قدرات تعليميّة جيدة ربما لا يستطيع إيصال تعليمه إلى الكثير من الطلبة						
18	إذا تكاتف العاملون الاخرون (مثل المَدرسيّن) معي، فيمكن أن يؤثر ذلك في أداء الطالب						
19	أتعاون باستمرار مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المَدرسيّ						
	البُعد الثالث : إدارة الصَّفّ وإثارة الدافِعيّة						
14	عندما أبذل جهدًا كبيرًا أستطيع غرس الدافِعيّة حتى لدى أقل الطلبة دافِعيّة						
15	إذا لم يتحسن أداء الطالب في البداية، فأستطيع إن أجعله يتحسن في ما بعد باستخدام أساليب أخرى						
16	أومن بأنّ كلّ طالب يمكن أن يتحسن						
17	أشعر بأنني قادر على التأثير الإيجابيّ في النمو الشخصيّ والعلميّ للطلبة						
18	أستطيع حفز الطلبة للمشاركة في مشاريع خلاقة						
19	أستطيع تقديم التحدي المناسب لذوي القدرة العالية						
20	أدرّس مهارات التّفكير بفاعليَّة للموهوبين						
21	أستخدام طرائق لتنمية الإبداع						
22	لدي القدرة لمساعدة الطلبة على التفكير على نحو ناقد						
23	أستطيع ممارسة التعلم المبني على المشكلات الحياتية						
24	الوقت الذي أقضيه مع الطالب محدود، قياسا مع مصادر التأثير الأخرى						
25	لدي القدرة على جعل الطلبة يلتزمون بالقوانين والأنظمة						
26	أضع نظامًا لإدارة الصَّفّ لِكُلِّ مجموعة من الطلبة						
27	لدي القدرة على جعل الطلبة يمتثلون ضوابط الصَّفّ الدّراسيّ						
28	أمتلك مهارات تساعدني على تهدئة الطالب المزعج، أو متعمد الفوضى						
29	أستطيع منع مشكلات الطلبة التي يمكن أن تقسد سير الحصة						
30	أتواصل مع الطلبة المشاكسين						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
31	أشعر بالحيرة إزاء كَيْفِيّة التَّعامُل مع الطلبة						
32	أستطيع الاحتفاظ بعلاقة إيجابيّة مع الطلبة، حتى لو حدث توتر بيني وبينهم						
33	عندما أتعرض لاستفزاز في أثناء قيامي بالتدريس، أحتفظ بتماسكي، وأستمر في أداء عملي وكأن شيئا لم يكن						
34	أنا قادر على الاهتمام بحاجات الطلبة، حتى لو كان مزاجي معكرا						
35	أطور طرائق خلاقة للتعامل مع قيود النظام والمشكلات التنظمية، والاستمرار في أداء عملي على نحو جيد						
36	أدفع الطلبة إلى تحقيق المزيد من التقدم						
37	أقدم الدعم العاطفي المناسب للطلاب						
38	أتفهم مشكلات الطلبة العاطفيّة						
39	أجعل الطالب المكتئب يشعر بحال أفضل						
البُعد الرابع: استراتيجيات التّدريس							
40	أنوّع في استخدام استراتيجيات التقويم						
41	أقدم أمثلة وشرحاً بديلًا حين يحار الطلبة						
42	أستطيع صياغة أسئلة جيدة للطلاب						
43	أستطيع تطبيق استراتيجيات أُخرى في الصَّفّ						
44	أجيد الإجابة عن أسئلة الطلبة الصعبة						
45	أكيِّف الدروس وَفْق المستوى المناسب لِكُلّ طالب						
46	لدي القدرة على قياس مدى فهم الطلبة لما درستهم						
47	أزوّد الطلبة المتميزين بتحديات ملائمة						
البُعد الخامس: الفروق الفردية							
48	أحسِّن فهم الطالب الذي قد يرسب						
49	أستطيع تعزيز الإبداع لدى الطلبة						
50	أتواصل مع الطلبة الأكثر صعوبة						
51	أحفّز الطلبة ذوي الاهتمام القليل بالعمل المَدرسيّ						
52	أستخدم طرائق لمساعدة الطلبة على تثمين التعلم						
53	أجعل الطلبة يستمتعون بالمجيء إلى المدرسة						
54	أحرص على مشاركة الطلبة في العمليّة التّدريسيّة						

ملحق (ب)

مقياس الفاعلية التدريسية بصورته النهائية

المعلم الفاضل / المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **علاقة الفَاعليَّة الذَّاتيّة التّدريسيّة والاستقلال التّدريسيّ المدرك بالتدريس الإبداعيّ لدى معلميّ المرحلة الثَّانَويّة في محافظة العاصمة**". لذا أرجو التكرم بالإجابة على المقاييس الثلاثة المرفقة والخاصة بقياس الفَاعليَّة التّدريسيّة في المقياس الأول، والاستقلال التَّدريسيّ المدرك في المقياس الثاني، والتدريس الإبداعيّ في المقياس الثالث، لِكُلٍّ منها خمسة خيارات، والمطلوب منك قراءة البدائل بعناية ومن ثمّ اختيار البديل الذي يمثل ما تعتقد بأنك تقوم به فيما يَتَعلَّق بالعبارة التوضيحية التي تسبق البدائل.

تذكر أخي المعلم / أختي المعلمة أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة من البدائل التي تَمَّ طرحها، علماً بأن كلّ ما يرد في هذه المقاييس لا يستخدم إلا لغرض البحث العلميّ الذي أعد من أجله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الشّخصيّة الأكاديميّة أرجو وضع (✓) في الخيار المناسب.

الجنس : ذكر ◯ **أنثى** ◯

العمر	20 -30	31-40	41-51	51 - فما فوق
المؤهل العلميّ	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11-15 سنة	16- فما فوق
مجال التخصص	آداب	تربية	علوم	أخرى

الباحثة : تماره محمد الحجايا

مقياس الفاعلية التدريسية (43 فقرة)

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	إن ما يمكن تحقيقه من قبل المعلم محدود؛ بسبب التأثير الكبير لبيئة الطالب الأسرية في التحصيل					
.2	عندما أحاول فعلاً وبجدية، يمكنني التعامل مع أكثر الطلبة صعوبة					
.3	أحسِّن فهم الطالب ذي المستوى المتدني					
.4	لا أستطيع حفز الطلبة للمشاركة في مشاريع خلاقة					
.5	إذا كان الطالب مصدر أزعاج أو فوضى في صف أدرسه، فإنني أكون متأكدًا من معرفتي لبعض الأساليب التي يمكن أن أعيد بها توجيه سلوكه					
.6	إذا تكاتف العاملون الآخرون (مثل المدرسين) معي، فيمكن أن يؤثر ذلك في أداء الطالب					
.7	أتواصل مع الطلبة الأكثر صعوبة					
.8	أؤمن بأن كل طالب يمكن أن يتحسن					
.9	إذا لم يتحسن أداء الطالب في البداية، فأستطيع أن أجعله يتحسن في ما بعد باستخدام أساليب أخرى					
.10	إذا لم يستطع أحد طلابي القيام بالوظيفة الصفية، فإنني أكون قادرًا على أن أحدد بدقة ما إذا كانت الوظيفة في المستوى المناسب من الصعوبة					
.11	أشعر بالحيرة إزاء كيفية التعامل مع الطلبة					
.12	أحفز الطلبة ذوي الاهتمام القليل بالعمل المدرسي					
.13	عندما يواجه الطالب صعوبة في تنفيذ واجب ما، فأستطيع تكييفه لمستواه					
.14	أدفع الطلبة إلى تحقيق المزيد من التقدم					
.15	أستطيع تقديم التحدي المناسب لذوي القدرة العالية					
.16	أشعر بأنني قادر على التأثير الإيجابي في النمو الشخصي والعلمي للطلبة					
.17	لدي تدريب كافٍ يمكنني من معالجة أي مشكلة تعليمية تقريبًا					
.18	لدي القدرة على جعل الطلبة يلتزمون بالقوانين والإنظمة					
.19	أتعاون باستمرار مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي					
.20	أستطيع الاحتفاظ بعلاقة إيجابية مع الطلبة، حتى لو حدث توتر بيني وبينهم					
.21	عندما تؤخذ جميع العوامل التي تؤثر على تحصيل الطالب بعين الاعتبار فإن تأثير المعلم لا يعد قوياً					
.22	أضع نظامًا لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلبة					
.23	عندما أتعرض لاستفزاز في أثناء قيامي بالتدريس، أحتفظ بتماسكي، وأستمر في أداء عملي وكأن شيئا لم يكن					
.24	لدي القدرة على جعل الطلبة يمتثلون لضوابط الصف الدراسي					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.25	إذا كان الطلبة غير منضبطين في البيت، فانه من المحتمل اللا يتقبلوا أي نظام					
.26	أنا قادر على الاهتمام بحاجات الطلبة، حتى لو كان مزاجي معكرا					
.27	يُعدّ تأثير الوقت الذي يقضيه الطالب في الصف أو المدرسة أقل من تأثير البيت					
.28	أمتلك مهارات تساعدني على تهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى					
.29	أطور طرائق خلاقة للتعامل مع قيود النظام والمشكلات التنظمية، والاستمرار في أداء عملي على نحو جيد					
.30	ما يمكن أن يفيد منه الطالب من برامج التدريس يعتمد على موقفه الشخصي، بغض النظر عن قدرتي					
.31	لا أستطيع منع مشكلات الطلبة التي يمكن أن تفسد سير الحصة					
.32	لدي إمكانيات عالية لإقناع الطلبة بقدرتهم على الأداء الجيد بالمدرسة					
.33	أتواصل مع الطلبة المشاكسين					
.34	أساعد طلابي على تقدير قيمة التعلم					
.35	إن إعدادي المهني كمعلم وخبرتي التعليمية أعطتني المهارات اللازمة لأن أكون معلمًا فعالاً					
.36	أقدم الدعم العاطفي المناسب للطلاب					
.37	أحفّز الطلبة ضعيفي الرغبة باتجاه العمل المدرسي					
.38	أتفهم مشكلات الطلبة العاطفية					
.39	لا يمكنني التغلب على آثار الخبرات التي تعرض لها الطالب في البيت أو الأسرة عن طريق التعليم الجيد					
.40	أجعل الطالب المكتئب يشعر بحال أفضل					
.41	عندما أبذل جهدًا كبيرًا لا أستطيع غرس الدافعية حتى لدى أقل الطلبة دافعية					
.42	إذا كان أحد الطلبة الجدد في الصف غير قادر على التركيز على المهمة المطلوبة في وظيفة ما، فإنه لا يمكنني عمل إلا القليل لزيادة تركيزه على المهمة					
.43	الوقت الذي أقضيه مع الطالب محدود، قياسا مع مصادر التأثير الأخرى					

ملحق (ج)

مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك بصورته الأولية

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
البُعد الأول/ اتخاذ القرارات الوَظيفيّة والشخصية							
1	أفتقر للتحكم بكَيْفيّة استخدام المساحة المخصصة للغرفة الصَّفّيّة						
2	أملك القليل لأقوله حول جدولة استخدام الوقت في صفي						
3	أتصرف بقدر محدود نتيجة لعملي						
4	اتحكم في تنظيم الوقت في الصَّفّ						
5	أشارك في اتخاذ القرارات المَدرسيّة						
6	أمتلك الحرية في اتخاذ قرارات تتعلق بعملي في هذه المدرسة						
7	أشعر بأنني صاحب قرار في هذه المدرسة						
8	أمتلك الحرية في أن أكون مبدعا في طريقة تدريسي						
9	أُحدّد معايير السُّلوك الصحيحة داخل الصَّفّ						
10	أساهم في حلّ المشكلات المَدرسيّة						
البُعد الثاني/ التَّخطيط للتدريس و اختيار النشاطات الصَّفّيّة							
11	أختار بنفسي المواد المستخدمة في الغرفة الصَّفّيّة						
12	أمتلك القدرة لاختيار نشاطات تُعَلِّم الطلبة في الغرفة الصَّفّيّة						
13	يصنع غيري من المعلميّن نشاطات التقييم المستخدمة في الغرفة الصَّفّيّة						
14	أختار طرائق واستراتيجيات التّدريس التي استخدمها مع الطلبة						
15	أختار المحتوى والمهارات المستخدمة في الغرفة الصَّفّيّة						
16	أحدد الأشياء التي أدرسها في الغرفة الصَّفّيّة						
17	أركز في التّدريس على الأهداف التي أختارها بنفسي						
18	أستخدم إجراءات بديلة في التّدريس						
19	أتبع في تدريسي طرقاً محددة م قبل إدارة المدرسة						
20	ألتزم بمخططي التّدريسيّ بحاجات خاصة						
21	استخدم في طريقة تدريسي إرشاداتي ووسائلي						
البُعد الثالث/ المكانة							
23	يطلب المدير والعاملون في المدرسة نصيحتي						
24	أشعر أنني عنصر فعال في هذه المدرسة						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
25	أعتقد بأنني أحظى بدعم زملائي في هذه المدرسة						
26	أشعر بأنني أؤدّي عملًا مهمًّا لمصلحة المدرسة						
27	أثق بمقدرتي على إنجاز ما أنا مكلف به						
28	أشعر بفاعليتي في العمل						
29	أحصل على احترام مديري زملائي						
30	أشعر بثقة مديري في تحملي للمسؤولية						
31	أنا متقن لعملي						
32	يشعرني نظام المدرسة بالاستقرار						
33	يدعمني زملائي في أدائي للمهمّات الموكولة إلي						
البُعد الرابع/ الاستقلاليّة العامة							
34	أعمل في هذه المدرسة وَفْق شعار "مصلحة العمل أولا"						
35	أمتلك المهارات اللازمة لأداء المهمّات التي أكلف بها						
36	أعتقد بأنني أؤدي عملي على نحو جيد						
37	أستطيع التحكم في جدولي اليومي في هذه المدرسة						
38	أستطيع العمل بالطريقة التي أريدها في هذه المدرسة						
39	أدرس بالطريقة التي أراها مناسبة						
40	أمنح الحرية لإعطاء الأفكار والاقتراحات المتعلقة بتخصصي						
41	أعتمد على نفسي عند تأدية عملي						
42	يمنحني مديري الحرية في اتخاذ قرارات تتعلق بمهنتي						
43	أشعر بمرونة كافية أثناء أدائي للمهام.						
البُعد الخامس/ التأثير							
44	أشارك في تدريب الزملاء الآخرين.						
45	أشعر بأنّ لعملي تأثيرًا في المدرسة.						
46	أشعر بأنني صاحب قرار في هذه المدرسة.						
47	أشعر بقدرتي على التأثير في الآخرين.						
48	أشارك في فريق تطوير المدرسة.						
49	أصنع قرارات تتعلق بالنظام المَدرسيّ.						
50	ألمس أثري على الطلبة والمعلميّن من حولي						
51	أدرك بأني أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين						
52	أمتلك القدرة الكافية لإنجاز المهمات الموكولة إليّ						

ملحق (د)

مقياس الاستقلال التّدريسيّ المدرك بصورته النهائية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أختار بنفسي المواد المستخدمة في الغرفة الصفية					
.2	أتصرف بقدر محدود نتيجة لعملي					
.3	أعمل في هذه المدرسة وفق شعار "مصلحة العمل أولا"					
.4	أمتلك القدرة لاختيار نشاطات تُعَلِّم الطلبة في الغرفة الصفية					
.5	أتحكم في تنظيم الوقت في الصف					
.6	يصنع غيري من المعلمين نشاطات التقييم المستخدمة في الغرفة الصفية					
.7	أشعر أنني عنصر فعال في هذه المدرسة					
.8	أشعر بأنني صاحب قرار في هذه المدرسة					
.9	أمتلك الحرية في اتخاذ قرارات تتعلق بعملي في هذه المدرسة					
.10	أختار طرائق واستراتيجيات التدريس التي استخدمها مع الطلبة					
.11	أشعر بثقة مديري في تحملي للمسؤولية					
.12	أشعر بأنني أؤدّي عملاً مهمّاً لمصلحة المدرسة					
.13	أختار المحتوى والمهارات المستخدمة في الغرفة الصفية					
.14	أحصل على احترام مديري زملائي					
.15	لا أمتلك المهارات اللازمة لأداء المهمّات التي أكلف بها					
.16	لا أمتلك الحرية في أن أكون مبدعا في طريقة تدريسي					
.17	أحدد الأشياء التي أدرسها في الغرفة الصفية					
.18	اعتقد بأنني لا أؤدي عملي على نحو جيد					
.19	أُحدّد معايير السلوك الصحيحة داخل الصف					
.20	أركز في التدريس على الأهداف التي أختارها بنفسي					
.21	أستطيع التحكم في جدولي اليومي في هذه المدرسة					
.22	لا يمنحني مديري الحرية في اتخاذ قرارات تتعلق بمهنتي					
.23	أتبع في تدريسي طرقاً محددة قبل إدارة المدرسة					
.24	أستطيع العمل بالطريقة التي أريدها في هذه المدرسة					
.25	أمنح الحرية لإعطاء الأفكار والاقتراحات المتعلقة بتخصصي					
.26	أدرس بالطريقة التي أراها مناسبة					
.27	أشارك في تدريب الزملاء الآخرين.					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.28	لا أشعر بأنني صاحب قرار في هذه المدرسة.					
.29	أشعر بأنّ لعملي تأثيرًا في المدرسة.					
.30	أشعر بقدرتي على التأثير في الآخرين.					
.31	لا أستطيع المشاركة في فريق تطوير المدرسة.					
.32	أعتمد على نفسي عند تأدية عملي					
.33	ألمس أثري على الطلبة والمعلمين من حولي					
.34	أشعر بمرونة كافية أثناء أدائي للمهام.					
.35	أدرك بأني أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين					
.36	أمتلك القدرة الكافية لإنجاز المهمات الموكولة إليّ					

ملحق (هـ)

مقياس التّدريس الإبداعيّ بصورته الأولية

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
البُعد الأول : الإبداع في التَّخطيط للدرس							
1	أنوع في الأهداف التّدريسيّة للموقف التعليميّ						
2	أصيغ أهدافاً إجرائيّة تتعلق بتنمية(الطلاقة، المرونه، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفاصيل)						
3	أخطط لتهيئة بيئة تعليميّة ثريه ذات عائد تربويّ لدى الطلاب						
4	أضمن خطة الدّرس ستخدم مداخل تدريسية متنوعة لتنمية الإبداع						
5	أوفر مواقف تدريسية تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتنوعة						
6	أوفر المصادر والمواد التَّعليميَّة المتنوعة لتنفيذ الأنشطة والتمارين الرياضية						
7	أخطط لإثارة الطلاب بمشكلات مرتبطة بحياتهم اليومية						
8	أخطط لاستخدام بعض الوسائل والمعينات المبتكرة لإثارة الإبداع لدى الطلاب						
9	أخطط لاستخدام حوافز ماديَّة ومَعنَوِيَّة لدعم أفكار الطلاب الأصيلة						
10	أختار أساليب واستراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية الإبداع مثل(العصف الذهنيّ، حل المشكلات،.......)						
11	أحدد في خطتي الواجبات المنزلية التي تتطلب الإبداع في التّفكير						
12	أعيد صياغة الدروس بما يضمن تنمية الإبداع						
13	أصمم اختبارات تقيس المهارات الإبداعيّة لدى الطلاب						
البُعد الثاني : الإبداع في تنفيذ التّدريس							
14	أعطي الوقت الكافي للطلبة؛ ليعبروا عن أفكارهم						
15	أشجع الطلبة على طرح استجابات عديدة للسؤال الواحد						
16	أوجه الطلبة إلى البناء على أفكار زملائهم، أو تطويرها، أو اختصارها						
17	أنتظر وقتاً مناسباً بعد سماع الإجابة؛ لاسمح لبقية الطلاب بالمشاركة						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
18	أطلب من الطلبة إعطاء مبررات لاستجاباتهم						
19	أثير لدى الطلاب الإحساس بالمشكلات أثناء المواقف التّدريسيّة						
20	أقدم أمثلة غير مألوفة تدعم أفكار الطلاب						
21	أعطي أمثلة متنوعة للمفاهيم الجديدة						
22	أفسر الأخطاء على أنها جهود بناءه في سبيل الوصول الحل						
	البُعد الثالث: الإبداع في تقويم التّدريس						
23	أستخدم العديد من الأدوات والوسائل التي تقيس الإبداع وتنميه						
24	أطرح أسئلة تتطلب تقديم الاقتراحات والبدائل، للوصول إلى استنتاجات والتنبؤ بالنتائج وانتاج الأفكار						
25	أدرب الطلبة على كتابة عبارات وَفْقرات تبين رأيهم في موضوع التعلم						
26	أساعد الطلبة على التقويم الذَّاتيّ لما يقدمونه من استجابات						
27	أقدم أسئلة للطلبة، بحيث تستثيرهم إلى إدراك الثغرات والنقائص في معلوماتهم						
28	أستخدم صيغ متنوعة لتقويم آراء الطلبة						
29	أساعد الطلبة على تجربة واختبار ما يقترحه من آراء وأفكار						
30	أوجه الاسئلة الناقدة التي تجعل الطالب يراجع ما يقوم به من خطوات						
31	أتقبل أسئلة الطلبة غير التقليدية بصدر رحب						
32	أوجه أسئلة تباعدية وذات نهايات مفتوحة						
	البُعد الرابع: الإبداع في طبيعة الشّخصيّة						
33	أتحفز للقيام بالتعلم الذَّاتيّ من مشاهدتي للأحداث في الحياة اليومية						
34	أسأل نفسي "لماذا" حتى أتوصل في النهاية إلى أساس الظاهرة وذلك لحل مشكلة ما						
35	أهتم في احتياجات الطلبة، وأقدم المساعدة اللازمة						
36	أفكر بالحلول لمواجهة الأحداث التي أمر بها						
37	أثق بقدرتي على حل المشكلات						
38	أحاول تجريب الاشياء الجديدة في استعمالات أُخرى						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة: واضحة	وضوح الفقرة: غير واضحة	الصياغة اللغوية: مناسبة	الصياغة اللغوية: غير مناسبة	الانتماء إلى المجال: منتمية	الانتماء إلى المجال: غير منتمية
39	أقوم بتطوير مواد جديدة في حال فشل المواد التّدريسيّة العادية						
40	أفتقر الوقت الكافي للتفكير في طرق جديدة للتدريس						
41	أجد صعوبة في توظيف الإبداع في التّدريس						
42	أمتلك الإستعداد لتطبيق التّدريس الإبداعيّ بالرغم من شح الموارد المتاحة						
43	أعتبر أنَّ مهمتي ومهنتي في الحياة تحتم عليَّ أن أكون مبدعاً						
44	أطرح استراتيجيات تعليميّة إبداعيّة جديدة، وأقبل الاقتراحات حولها						
45	أمتلك القدرة على بتعديل طرق التّدريس لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة						
46	أتقن المعارف الأسَاسيّة في مجال تخصصي لاستخدامها في التّدريس						
47	أدمج كلّ المجالات المختلفة ذات الصلة في التّدريس لمساعدة الطلبة على اكتساب فهم أفضل						
48	أجمع المعلومات والبيانات وأعالجها وأطبقها						
49	أستخدم وسائل غير رسمية لمساعدتي على النمو المهنيّ، مثل: القراءة والسفر						
50	أستقرق وقت وجهد كبيرين في وضع خطط التّدريس						
	البُعد الخامس: الإبداع في زيادة الدافِعيّة						
51	أقترح أكثر من نَظريّة وأقوم بإختبارها لاختيار الأفضل من بينها						
52	اقدم افكاراً تلقائية اثناء التّدريس						
53	أقدم أمثلة عفوية لتعزيز فهم الطلبة						
54	أربط موضوع الدّرس بأمثلة من الحياة اليومية						
55	أطبق التّدريس الإبداعيّ لمساعدة الطلبة على التعلم بشكل فعال						
56	أجد بديلا للأشياء غير المألوفة بسهولة						
57	أحب تنظيم النشاطات التي لم تنظم من قبل						
58	أجد بديلًا للاشياء غير المتوفرة بسهولة						
59	أعمل على إيجاد طرقاً جديدة لتدريس موضوع صعب لتعزيز فهم الطلبة						
60	استخدم طرق ناجحة في التّدريس بشكل فعال						

الرقم	الأبعاد / الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
61	أجد صعوبة في استخدام أمثلة فريدة في التّدريس						
62	يضيع الطلبة أوقات ثمينة في التّدريس الإبداعيّ الفعّال						
البُعد السادس : الإبداع في البيئة المَدرسيّة							
63	أتمتع بسهولة الوصول إلى المصادر التي تسهل عمليّة التّدريس الإبداعيّ داخل البيئة المَدرسيّة						
64	تمنحني المدرسة الدعم الإداريّ الذي أحتاجه لتطبيق التّدريس الإبداعيّ						
65	المدرسة وفرت لي الدعم المناسب للتدريس الإبداعيّ						
66	يتحمس أهالي الطلبة لتطبيق التّدريس الإبداعيّ						
67	أتبادل وزملائي الاقتراحات الجديدة للتدريس الإبداعيّ						
68	تقدم لي مدرستي لدعم الذي أحتاجه						

ملحق (و)

مقياس التّدريس الإبداعيّ بصورته النهائية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	لا أنوع في الأهداف التدريسية للموقف التعليمي					
.2	لا أعطي الوقت الكافي للطلبة؛ ليعبروا عن أفكارهم					
.3	أستخدم العديد من الأدوات والوسائل التي تقيس الإبداع وتنميه					
.4	لا اقدم افكاراً تلقائية اثناء التدريس					
.5	أقوم بصياغة أهدافاً إجرائية تنمي القدرة على توليد عددٍ كبيرٍ من البدائل أو الأفكار في المواضيع التي أدرسها					
.6	أشجع الطلبة على طرح استجابات عديدة للسؤال الواحد					
.7	أطرح أسئلة تتطلب تقديم الاقتراحات والبدائل، للوصول إلى استنتاجات والتنبؤ بالنتائج وإنتاج الأفكار					
.8	أقدم أمثلة عفوية لتعزيز فهم الطلبة					
.9	أقوم بصياغة أهدافاً إجرائية تنمي القدرة على توليد أفكار خلاقة تتعلق بالجوانب المختلفة للمواضيع التي أدرسها					
.10	أوجه الطلبة إلى البناء على أفكار زملائهم، أو تطويرها، أو اختصارها					
.11	أدرب الطلبة على كتابة عبارات وفقرات تبين آرائهم في موضوع التعلم					
.12	أربط موضوع الدرس بأمثلة من الحياة اليومية					
.13	أقوم بصياغة أهدافاً إجرائية تنمي القدرة على توليد سلوكات أو أفكار جديدة للمواضيع التي أدرسها					
.14	أخطط لتهيئة بيئة تعليمية ثرية ذات عائد تربوي لدى الطلاب					
.15	أنتظر وقتاً مناسباً بعد سماع الإجابة؛ لأسمح لبقية الطلاب بالمشاركة					
.16	أساعد الطلبة على التقويم الذاتي لما يقدمونه من استجابات					
.17	أعمل على تمكين الطلبة من المادة الدراسية لزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم					
.18	أُضمِّن خطة الدرس مداخل تدريسية متنوعة لتنمية الإبداع مثل(حل المشكلات، لعب الدور، العصف الذهني،......)					
.19	أطلب من الطلبة إعطاء مبررات لاستجاباتهم					
.20	أقدم أسئلة للطلبة، بحيث تستثيرهم إلى إدراك الثغرات والنقائص في معلوماتهم					
.21	أوضح للطلبة الاستخدامات المتنوعة في المجال الأكاديمي والحياتي في المادة الدراسية					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.22	أوفر مواقف تدريسية تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتنوعة					
.23	أثير لدى الطلاب الإحساس بالمشكلات أثناء المواقف التدريسية					
.24	أساعد الطلبة على تجربة واختبار ما يقترحونه من آراء وأفكار					
.25	أوجه الاسئلة الناقدة التي تجعل الطالب يراجع ما يقوم به من خطوات					
.26	أوفر المصادر والمواد التعليمية المتنوعة لتنفيذ الأنشطة الصفية					
.27	أخطط لإثارة اهتمام الطلبة بمشكلات مرتبطة بحياتهم اليومية					
.28	أقدم أمثلة غير مألوفة تدعم أفكار الطلاب					
.29	أتقبل أسئلة الطلبة غير التقليدية بصدر رحب					
.30	أخطط لاستخدام حوافز مادية ومعنوية لدعم أفكار الطلاب الأصيلة					
.31	أخطط لاستخدام بعض الوسائل والمعينات المبتكرة لإثارة الإبداع لدى الطلاب					
.32	أعطي أمثلة متنوعة للمفاهيم الجديدة					
.33	أوجه أسئلة تباعديه وذات نهايات مفتوحة					
.34	أختار أساليب واستراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية الإبداع مثل(القبعات الست، ......)					
.35	أفسر الأخطاء على أنها جهود بناءه في سبيل الوصول إلى الحل					
.36	أدرب الطلبة على تجريب الاشياء في استعمالات جديدة					
.37	أحدد في خطتي الواجبات المنزلية التي تتطلب الإبداع في التفكير					
.38	أعمل على إيجاد طرقاً جديدة لتدريس موضوع صعب لتعزيز فهم الطلبة					
.39	أقوم بتطوير مواد جديدة في حال فشل المواد التدريسية العادية					
.40	أصمم اختبارات تقيس المهارات الإبداعية لدى الطلاب					
.41	أجد صعوبة في توظيف الإبداع في التدريس					
.42	أفتقر الوقت الكافي للتفكير في طرق جديدة للتدريس					
.43	أمتلك الاستعداد لتطبيق التدريس الإبداعي بالرغم من شح الموارد المتاحة					
.44	أجد صعوبة في استخدام أمثلة فريدة في التدريس					
.45	أطرح استراتيجيات تعليمية إبداعية جديدة وأقبل الاقتراحات حولها					

ملحق (ز)

المخاطبات الرَّسميَّة

جامعة اليرموك
مكتب الرئيس

YARMOUK UNIVERSITY
Office of the President

التاريخ: ر/١٠٧/ ١٨/ ٢٣٦٠ هـ
الموافق: ١٥/ محرم / ١٤٣٤ م
الرقم: ٠٩/ كانون الثاني / ٢٠١٢

Date:

Reference:

معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأكرم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة تمارا محمد قاسم الحجايا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم **الطالبة تمارا محمد قاسم الحجايا، ورقمها الجامعي** (٢٠٠٩٢٢٠٠٠٥)، بدراسة بعنوان **"علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة"**؛ وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (المقياس) على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ.د. عبدالله الموسى

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٣٣ اربد - الأردن
www.yu.edu.jo P.O. Box 566, Irbid, Jordan P: +962 2 7211111 F: +962 2 7211133 E-mail: yarmouk@yu.edu.jo president@yu.edu.jo

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠\٤٨٥٤١
التاريخ ١٩ محرم ١٤٣٤
الموافق ٢٠١٢/١٢/٠٣

- السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة ثمارا محمد قاسم الحجايا بإجراء دراسة عنوانها " علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم نفس تربوي في جامعة اليرموك ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من معلمات المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتورة
ميسر خليل العباشنة
مدير البحث و التطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ٣/١٠
المرفقات: ٦ صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن، الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم

التاريخ

الموافق

مديري المدارس ومديراتها

الموضـــوع / البحث التربوي

الســـــــلام عليكم ورحمـــة الله وبركاتـــه،،،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية و التعليم رقم 48541/10/3 الموافق 2012/12/3 م.

تقوم الطالبة تمارا محمد قاسم الحجايا بإجراء دراسة عنوانها :

" علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه / تخصص علم نفس تربوي في جامعة اليرموك ، الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق استبانة على عينة من معلمات مدارسكم .

آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلـــــوا الاحتـــــرام

مدير التربية والتعليم

الدكتور

عبد الكريم علي اليماني

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .

- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .

- نسخة : عضـو قسـم الإشـــراف

تلفون :(6 – 5699181 -06) فاكس : (06-5699580) ص.ب : (9579 اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية

www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيــة و التعليــم
مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقـم : ١٢/٧
التاريخ : ١٤٣٤/١/٢٨
الموافق : ٢٠١٢/١٢/١٢

مديري المدارس الثانوية (الحكومية و الخاصة) و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــــارة لكتاب معـــــالي وزير التربيــة و التعليم رقم ٣/١٠/٤٨٥٤١
تاريخ ٢٠١٢/١٢/٣م
تقوم الطالبة / تمارا محمد قاسم الحجايا بإجراء دراسة عنوانها " علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية و الاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة تخصص علم نفس تربوي في جامعة اليرموك ، و يحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من معلمي و معلمات مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن لا يؤثر ذلك على مصلحة الطلبة و سير الدراسة .

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
. نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
. نسخة / كاتب الإشراف
. نسخة / الديوان

المرفقات :
الاستبانة ، عدد الصفحات (٦)

د.ع ١٢/٣

هاتف : 4646304 ، فاكس: 4637844 ، ص.ب 962520 المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم: ٦/١٢/٢٢٣٣

التاريخ: ١٩/١/١٤٣٤هـ

الموافق: ٢/١٢/٢٠١٢م

مديري المدارس الثانوية ومديراتها...

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشارة إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٤٨٥٤١ الموافق ٢٠١٢/١٢/٣ تقوم الطالبة/ **تمارا محمد قاسم الحجايا** بإجراء دراسة عنوانها " علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم نفس تربوي في جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارسكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

الدكتور خليل عوض أبو العسل

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

هاتف: ٥٦٥١٧٩٨ ـ ٥٦٥١٧٩٧ ـ ٥٦٥٦٣٢٤ ـ: ٥٦٥١٧٩٥ فاكس: ٥٦٥١٨٠٣

Abstract

Alhajaya, Tamara Mohammad. Teaching Self-Efficacy and Perceived Teaching Autonomy as Related to Creative Teaching among Secondary Stage Teachers at the Capital Governorate. Ph.D. Thesis, Yarmouk University. 2013. (Supervisor: Rafi Aqeel Zghoul)

The aim of this study was to detect the level of teaching efficacy and perceived teaching Autonomy of secondary teachers in Amman, The study aimed at revealing any statistically significant correlation between the levels of teaching efficacy, the perceived teaching Autonomy on the other hand, level of creative teaching.

The sample consisted of (413) selected stratified cluster sample teachers during the school year 2012/2013. A teaching efficacy scale, a perceived teaching Autonomy scale, and creative teaching scale were used in the study.

The results revealed a high level teaching efficacy, with class management dimension ranking first, followed by general teaching efficacy, personal teaching efficacy, and the teaching efficacy respectively.

It was found that the level of perceived teaching Autonomy was high, with autonomy in planning ranking first, followed respectively by selection of class activities, general autonomy, and autonomy in decision-making.

The results also showed a high-level creative teaching, with creativity in assessment and evaluation ranking first, followed respectively by creativity in planning and motivation, and creativity in conducting the lesson.

Finally, a statistically significant correlation was found between the level of teaching efficacy perceived teaching Autonomy, and the level of creative teaching.

The results were interpreted in light of related literature and previous studies, and a number of recommendations were suggested.

Keywords: Teaching Efficacy, Perceived Teaching Autonomy, Creative Teaching